

Liv och lärande

– en narrativ studie kring livslångt lärande
bortom ekonomi

Linda Ahlbäck

Avhandling pro gradu i pedagogik

Pedagogiska fakulteten

Allmän pedagogik

Åbo Akademi i Vasa

Vasa 2013: Handledare: Petri Salo

ABSTRAKT

Författare	Årtal
Ahlbäck, Linda Sofia	2013
Arbetets titel	
Liv och lärande – en narrativ studie av livslångt lärande bortom ekonomi	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Sidoantal (tot)	
Vasa: Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.	89
Enheten för allmän pedagogik.	
Referat	
<p>Det övergripande syftet med avhandlingen är att skapa en förståelse för begreppet lärande som politiskt, vuxenpedagogiskt men dock främst individuellt begrepp så som det framträder i enskilda livsberättelser.</p> <p>Forskningsfrågorna är formulerade:</p> <p>Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse</p> <p>Forskningsansatsen är hermeneutiskt narrativ och metoden narrativ. Via tre individuella livsberättelser önskar jag se om och hur det enskilda lärandet speglas i den stora helheten bestående av (politiska) ekonomiska strategier kring lärande. Min strävan är även att med hjälp av livsberättelserna skapa en större, gemensam berättelse om livslångt lärande för den enskilda individen.</p> <p>Resultaten från undersökningen visar individens lärande som process, som förändring och utveckling. Det lärande som beskrivs i de ekonomiska strategierna speglas förvisso i de individuella livsberättelserna, speglingens riktning är dock inte given. Sker denna från det stora till det lilla eller förhåller det sig tvärtom? Undersökningen kom att visa inte enbart lärande som livslångt, utan ett lärande som sker genom och i det att man lever sitt liv. Den mänskliga strävan är att utvecklas och förändras och att leva sitt liv på bästa sätt.</p> <p>Det är livet som lär oss.</p>	
Sökord / indexord enl. tesaurus	
Livslångt lärande, lärande, strategi, livsberättelser	

Innehållsförteckning

Figurförteckning

1	Inledning	1
1.1	Övergripande syfte och forskningsfrågor	2
1.2	Avhandlingens struktur	3
1.3	Centrala organisationer och begrepp	4
1.4	Tidigare forskning	8
2	Lärande som politiskt begrepp	13
2.1	Från livslång utbildning till livslångt lärande	13
2.2	Det livslånga lärandets treenighet	14
2.2.1	Livslångt lärande för ett demokratiskt samhälle	16
2.2.2	Livslångt lärande för ekonomisk konkurrenskraft	18
2.2.3	Livslångt lärande för personlig utveckling	19
2.3	Sammanfattande reflektion	20
3	Vuxenpedagogiska teorier kring lärande	22
3.1	Erfarenhetsbaserat lärande	22
3.1.1	Sex grundantaganden kring lärande	23
3.1.2	Singleloop och doubleloop lärande	24
3.2	Transformativt lärande	25
3.2.1	Tio faser av lärande	26
3.3	Lärande och biografi	27
3.3.1	Struktur och subjekt	28
3.4	Sammanfattande reflektion	29
4	Lärande	31
4.1.1	Pedagogikens kärnfråga	31
4.1.2	Lärande som förändring	32
4.2	Lärandets processer	32
4.3	Lärandets dimensioner	34
4.3.1	Kognition och innehåll	34
4.3.2	Drivkraft	35
4.3.3	Samspel	36
4.4	Lärande och reflektion	36
4.4.1	Reflektion som lärandets viktigaste verktyg	37
4.4.2	Reflektion och tänkande	37
4.4.3	Reflektion som process	38

4.5	Sammanfattning	39
5	Den empiriska undersökningen	42
5.1	Undersökningens syfte och forskningsfrågor.....	42
5.2	Kvalitativ kontra kvantitativ ansats.....	42
5.2.1	Hermeneutisk ansats.....	43
5.2.2	Narrativ ansats.....	44
5.2.3	Process.....	45
5.3	Livsberättelsen som metod.....	45
5.3.1	Etiska överväganden	47
5.3.2	Val av undersökningspersoner	48
5.3.3	Dokumentation av berättelserna.....	49
5.4	Tillvägagångssätt vid analys och tolkning av data.....	50
5.4.1	Analysprocessens inledning	51
6	Resultat enligt forskningsfrågor	54
6.1	Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier.....	54
6.2	Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori	56
6.3	Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse	58
6.3.1	En gemensam grund	59
6.3.2	Lärande för delaktighet	62
6.3.3	Lärande för förändring och utveckling.....	65
6.3.4	Lärande för personlig utveckling	69
7	Diskussion	73
7.1	Metoddiskussion.....	73
7.2	Resultatdiskussion.....	75
7.2.1	Lärande i (politisk) ekonomiska strategier.....	75
7.2.2	Lärande i vuxenpedagogisk teori	77
7.2.3	Lärande i livsberättelsen.....	79
7.3	En gemensam berättelse	86
7.4	Sammanfattande reflektion	87
8	Sammanfattning och underlag till fortsatt forskning	89

Figurförteckning

Figur 1. Dimensioner av lärande kraft	12
Figur 2. Det livslånga lärandets tre funktioner	15
Figur 3. Det livslånga lärandets tre agendor för individen	21
Figur 4. Kolbs illustration av erfarenhetsbaserat lärande	23
Figur 5. Singlelooplärande	24
Figur 6. Tio faser av lärande	26
Figur 7. Lärande enligt vuxenpedagogisk teori	30
Figur 8. Lärandets fundamentala processer	33
Figur 9. Övergripande gestaltning av forskningstematiken	41

1 Inledning

Man improves himself as he follows his path; if he stands still, waiting to improve before he makes a decision, he'll never move.

Paulo Coelho

Det finns tillfällen då livet för oss till nya och oväntade destinationer. Vi känner förväntan, men även en viss rädsla inför det okända. Ibland är vi kanske inte helt övertygade om att vi ska låta oss svepas med. När jag skriver inledningen till denna magistersavhandling är det några år sedan jag själv fördes iväg på en personlig resa. En resa som ständigt söker sig nya vindlande spår. Ibland låter den målet skymta förargligt nära, men allt oftare förflyttas det längre bort och till synes utom räckhåll. Den pågående resan företas inte i fysiska eller geografiska rum, utan är koncentrerad kring ett specifikt begrepp och ämne: det livslånga lärandet.

Livslångt lärande har under de senaste decennierna betraktats som centralt i många nationers och internationella organisationers strategier. När OECD år 1996 uttalar följande (i Illeris, 2003, 29): ”We are all convinced of the crucial importance of learning throughout life for enriching personal lives, fostering economic growth and maintaining social cohesion”, beskrivs det livslånga lärandet med några få ord som avgörande. Inte enbart för den enskilda individen utan också för det samhälle som individen lever i. Enligt OECD lär människan för att berika det egna livet, för att främja ekonomisk tillväxt och för att upprätthålla social sammanhållning. På liknande sätt uttrycker man sig även i programförklaringar från Unesco (2012) med tillägget att behovet av att befästa det livslånga lärandet bör ses som mer angeläget än någonsin tidigare: ”In the 21st century, the need to embed the principles of lifelong learning in education and broader development policies takes on a more urgent tone than ever before”. Enligt nämnda organisationer tycks livslångt lärande vara nyckeln till såväl den goda människan, som till ett gott och jämlikt samhälle.

Strategierna som nämnts finner stöd i aktuell forskning. Genom att aktivt lära och utveckla sig genom livet kan individen utgöra ett humankapital och då betraktas som värdefull på både nationell och global arena. I avhandlingen utgör den skissade bilden ett uppifrånperspektiv och den stora ram inom vilken avhandlingen befinner sig. Mitt forskningsintresse ligger dock bortom de stora organisationernas strategier för livslångt lärande. Med hjälp av min avhandling vill jag istället skapa en bild av hur det personliga livslånga lärandet framträder i livsberättelsen. Detta, eftersom jag fascineras av den enskilda människans lärande och hyser en nyfikenhet kring vad det är som får oss människor att kontinuerligt lära oss. Min strävan är

att spegla det lilla perspektivet i det stora, den enskilda människans liv och historia i ljuset av de stora organisationernas ekonomiska strategier. För vem eller vad lär sig individen genom livet? Är det för sig själv och sin personliga utveckling, för ekonomisk konkurrenskraft och en säkrad arbetsplats, eller för att erhålla den kunskap och de nätverk som krävs för delaktighet och en plats i samhället? Eller kanske det inte är något av de ovannämnda utan blott och bart ett uttryck för att på bästa sätt leva det liv som givits en?

För att få svar på frågor kring det personliga livslånga lärandet kommer jag att dokumentera individuella livsberättelser. Genom dessa berättelser har jag fått äran att ta del av tre äldre vuxnas både med- och motgångar. Utan dessa personers storsinhet och öppenhet skulle denna avhandling inte ha blivit densamma.

1.1 Övergripande syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med avhandlingen är att skapa en förståelse för begreppet lärande som politiskt, vuxenpedagogiskt men dock främst individuellt begrepp, så som det framträder i enskilda livsberättelser. Jag vill visa på lärandets många dimensioner och mångsidighet i förhållande till vem som använder sig av begreppet, för att sedan fördjupa mig i personliga livsberättelser. Utgående från berättelserna görs ett försök att tolka hur det personliga lärandet speglas i den stora bilden bestående av politiska strategier kring lärande. För att uppnå syftet inleds avhandlingen med en blick på den rådande politiska gestaltningen av lärande, idag ofta formulerad *livslångt lärande*. Därefter går jag över till en betraktelse av centrala vuxenpedagogiska teorier kring lärande, innan jag fokuserar begreppet lärande som sådant. Med stöd av teorin förflyttar jag mig sedan till den empiriska delen av avhandlingen.

I grunden för avhandlingen vilar, liksom hos de två erkända vuxenpedagogerna David Kolb och Jack Mezirow, ett antagande om människan som aktiv, meningsskapande och reflekterande till sin läggning. Båda dessa pedagoger har utvecklat sina teorier om vuxnas lärande utgående från en människosyn där individens egen aktivitet och egna val är avgörande för att lärande ska ske. Enligt Kolb (i Illeris, 2007, 75) tar lärande avstamp från det man känner till från tidigare och ser som relevant. Från denna bas kan individen därefter ge sig in i en klargörande- och tillägnelseprocess.

Forskningsansatsen är hermeneutiskt narrativ och metoden är narrativ. Den empiriska delen består av tre livsberättelser som dokumenteras, analyseras och tolkas. Verle Stroobants (2005,

49) menar att livsberättelsen innefattar djup data för att förstå ”... meaningful thinking and acting of individuals”. I berättelsen ges den vuxna utrymme att reflektera över det lärande som hon eller han sökt sig till genom livet. Reflektionen är central för både den vuxna som återger sin berättelse och för mig som får ta del av den. Stroobants som använt sig av livsberättelse i sin doktorsavhandling *Learning beyond work* (2001, i Stroobants, 2005, 51), illustrerar på följande sätt tanken om reflektionen som gemensam:

... I understood that next to a story ‘on’ the learning, there is learning ‘in’ and ‘through’ the story. It was not only me as a researcher who was trying to understand the stories in terms of learning. When telling their life story, the women were actively giving meaning to their life experiences and partly accomplishing their learning process.

Livsberättelserna görs upp tillsammans med tre äldre kvinnor i åldern 65 – 74 år. Åldersgruppen valdes ut av den orsaken att de trätt ur arbetslivet och därmed kan antas ha en viss distans och ett annat perspektiv på det lärande som de har ägnat och ägnar sig åt. Min förhoppning är att detta kommer att återspeglas på reflektionen som då erhåller ett annat djup.

Forskningsfrågorna är tre till antalet och formulerade på följande sätt:

1. Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier?
2. Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori?
3. Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse?

Fråga 1 och 2 besvaras utgående från teorin, fråga 3 utgående från den empiriska undersökningen.

1.2 Avhandlingens struktur

Avhandlingens alla huvudkapitel inleds med citat lånade av kända röster. Upphovsmännen och -kvinnorna är utvalda enbart för deras kortfattade och vackra uttalandes skull.

I det inledande kapitlet presenteras det övergripande syftet och forskningsfrågorna. I kapitel ett finner man även en kortfattad beskrivning över avhandlingens struktur och centrala begrepp samt organisationer, innan kapitlet avslutas med ett nedslag i tidigare forskning. Min önskan har varit att bygga upp teorin genom att gå från det stora till det lilla, varför jag inleder med att ge en bild av lärande som politiskt begrepp. Här presenteras dagens rådande politiska gestaltning av lärande i form av ett lärande som i många hänseenden påverkar våra individuella och dagliga liv. I följande kapitel fokuseras på två centrala vuxenpedagogiska

teorier: teorin om erfarenhetsbaserat lärande samt teorin om lärande som transformativt. Detta gör jag eftersom man i läroteori ofta ser frågan om *hur* man lär som central, en frågeställning som idag kan ses som varande av hög politisk vikt. Om vi lyckas finna nyckeln till den gåtan har vi stora möjligheter att skapa en lärande befolkning. I nämnda kapitel lyfter jag även fram ett förhållandevis nytt begrepp inom vuxenpedagogiken, biografin, som avgörande för lärande. Därefter söker jag mig inåt mot kärnan genom att i kapitel fyra skapa en gestaltning av begreppet lärande. Inledningsvis genom att se vilken betydelse som läggs i begreppet lärande, avslutningsvis genom att lyfta fram ett begrepp som genomsyrat stora delar av mitt arbete kring ämnet lärande: reflektion.

I avhandlingens empiriska del utgörs forskningsunderlaget av tre äldre kvinnors livsberättelser. Berättelserna har dokumenterats, analyserats och tolkats för att om möjligt se hur det individuella lärandet speglas i de överstatliga strategierna. Min strävan har även varit att försöka identifiera lärandet i livsberättelsen och genom det se vad som utmärker den vuxnas lärande. Slutligen redovisas resultatet från den empiriska undersökningen innan en sista sammanfattande diskussion tar vid.

1.3 Centrala organisationer och begrepp

För att öka avhandlingens tydlighet för läsaren ger jag här en kortfattad bakgrundsbeskrivning till de organisationer och begrepp som ofta återkommer och som kan upplevas oklara. Organisationerna jag valt medverkar i det som Kjell Rubenson benämner *Livslångt lärande som politiskt projekt* (Rubenson, 2006, 328). Ett projekt där målet i stort sett varit detsamma, medan motiven och vägarna att nå dit har växlat. Det livslånga lärandets betydelse har gått från att symbolisera individuella möjligheter att förverkliga sig själv, till förmåga att hantera förändring samt utnyttja dessa till framtida fördelar. Världen har gått från att betrakta livslångt lärande med glasögon färgade av Unescos tidiga idealism, till dagens OECD-präglade syn på lärande som ett politiskt och synnerligen ekonomiskt verktyg.

Unesco

Unesco står som förkortning för United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Initiativet till organisationen togs under andra världskriget och dess syfte och uppgift skulle bli att rekonstruera de europeiska nationernas utbildningssystem efter krigets

slut. Den 16 november 1945 undertecknade 44 nationer Unescos förordning som i sitt förord innehåller dessa ord: "Since war begins in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed".

Organisationens syfte består än idag av att arbeta för fred genom att främja samarbete mellan nationerna. Till sin hjälp för detta arbete använder man sig av utbildning, vetenskap, kultur, kommunikation och information. Bland de övergripande målen beskriver man en vilja att uppnå kvalitetsfull utbildning och livslångt lärande för alla, samt att bygga upp inkluderande kunskapssamhällen. Idag är 195 nationer medlemmar i Unesco, därutöver har man 8 så kallade associerade medlemsnationer. (Unesco, 2012)

Learning to be

I en stor del av den litteratur och de forskningsrapporter som berör det livslånga lärandet, omnämns ofta i något skede Unescos rapport *Learning to be*. Rapporten publicerades år 1972 av Edgar Faure et al. och omnämns i vissa sammanhang därför även som *Faure rapporten*. Faure och hans medskribenter presenterade en mycket omfattande rapport, vars syfte var att fungera som riktlinjer för utvecklande av utbildning i ett föränderligt universum (Faure et al., 1972, v). År 2006 presenterar Unesco på följande sätt Faures syn på utbildning:

Faure's report refers to the individual as "unfinished", "divided" and "incomplete". Education therefore must be directed towards the development of the "complete man". The physical, intellectual, emotional and ethical integration of the individual into a complete man is a broad aim of the fundamental aim of education (Unesco, 2002, 23).

Eftersom rapportens ursprungsspråk är franska används även ibland *education permanente*.

Europeiska unionen, EU

Efter det andra världskriget delades Europa i öst och väst och det så kallade kalla kriget inleddes. År 1949 togs ett första steg för samarbete mellan västländerna då sex länder gick samman och bildade Europarådet. Under det följande året utarbetade Frankrikes dåvarande utrikesminister *Robert Schuman* ett förslag på hur man genom samarbete kan göra ett framtida krig otänkbart, *Schumandeklarationen*. Förslaget utmynnade i ett fördrag som innebar gemensam förvaltning av ländernas tunga industrier. Tanken bakom ett sådant arrangemang var att inget enskilt land skulle kunna producera vapen för att strida mot de andra.

De mänskliga rättigheterna och värnande om dessa, ses som ett av EU:s huvudmål. Ett annat huvudmål har varit att skapa en inre marknad där människor, varor, kapital och tjänster kan röra sig fritt. Idag har EU 27 medlemsnationer och styrs via ett antal institutioner däribland *Europarådet* och *Europaparlamentet*. (EU, 2012).

OECD

The Organisation for European Economic Co-operation and Development grundades den 14 december år 1960. Organisationens historia inleddes dock redan många år tidigare i en strävan att bygga upp den europeiska kontinenten efter andra världskriget. Ursprungsorganisationen gick under förkortningen OEEC och dess grundtanke var ett erkännande av ländernas ekonomiska beroende av varandra och behovet av ett utökat samarbete länderna emellan. Idag har OECD 34 medlemsnationer, inte enbart europeiska, och arbetar fortfarande utifrån det avtal som undertecknades vid dess grundande. På OECD:s hemsida presenterar man sin uppgift på följande sätt:

OECD uses its wealth of information on a broad range of topics to help governments foster prosperity and fight poverty through economic growth and financial stability. We help ensure the environmental implications of economic and social development are taken into account.

Organisationen styrs av ett råd där alla medlemsnationer är företrädade. I rådet finns även representanter från den Europeiska Unionen (OECD, 2012).

Livslångt lärande

För ungefär fyra decennier sedan tog livslångt lärande som utbildningsstrategi sina första steg. OECD, Unesco och Europeiska Unionen utformade strategin för att råda bot på den ojämvykt som då rådde kring utbildning och lärande. Enligt organisationerna bestod ojämvykten av det faktum att trots att människan genom hela livet lär, dominerades lärandet av formell utbildning som koncentrerades till ungdomsåren. Man ville skapa en andra chans till utbildning samt arbeta för att allt lärande erkänns och valideras. Det livslånga lärandet omfattar idag alla typer av lärande genom livsloppet och tyngdpunkten läggs på innehåll, kvalitet och resultat, före form och utbildningsinstitution (OECD, 2004).

I ett meddelande från Europeiska Gemenskapernas kommission (EU, 2001) beskrivs det livslånga lärandet enligt följande: ”... all inlärningsverksamhet som företas under livets gång

och som syftar till att förbättra kunskaper, färdigheter och kvalifikationer ur ett personligt, medborgerligt, socialt eller sysselsättningsrelaterat perspektiv”. I och med definitionens bredd uppmärksammas all utbildningsverksamhet, såväl formell, non-formell som informell.

Formellt, non-formellt och informellt lärande

I utbildningsstrategier, litteratur och forskning kring livslångt lärande delar man ofta in lärandet i formellt, non-formellt och informellt. Dessa tre begrepp åskådliggör dels att lärande kan förekomma i olika kontext, dels att lärande valideras olika. Enligt EU lyfter denna *livsbreda* syn fram hur de olika formerna av lärande kompletterar varandra. I avhandlingen omfattas lärande som helhet, men jag ger ändå här en kort skild beskrivning av de tre. Det *formella* lärandet äger rum i olika typer av utbildningsinstitutioner och leder till examen. Det *non-formella* lärandet leder inte fram till examen men kan ske vid arbetsplatser, via sociala rörelser eller organisationer som grundats för att komplettera formell utbildning. Det *informella* lärandet ingår naturligt i det dagliga livet och kan ske både medvetet och omedvetet. (Cedefop, 2008).

Sammanfattande reflektion

Den observante noterar eventuellt att jag valt att beskriva de stora organisationerna utgående från ett historiskt perspektiv. De springer alla ur en gemensam strävan och ett gemensamt syfte, där huvuduppgiften har varit att bygga en bättre värld för oss alla. Med en bättre värld skulle man kunna förhindra att någonting liknande som de stora världskrigen skulle ske i framtiden. Och även om krigshotet inte längre ligger lika tydligt över oss, bör man hålla i minnet varför vi idag har dessa internationella förbund och konstellationer.

I arbetet med att bygga upp länderna, behålla freden och skapa en värld där alla ges utrymme, har lärande genom livet haft en central roll. Ökad kunskap har ansetts ge ökad förmåga att flexibelt hantera förändringar i livet. Här kunde man lyfta fram den franske filosofen Claude Adrien Helvetius' tanke från sent 1700-tal: *l' education peut tout*, utbildning kan göra allt. Enligt professor emeritus Gerraint Parry från universitetet i Manchester, såg Helvetius utbildning som ett medel att inpränta sanning och dygd samt kväsa fördomar hos de uppväxande generationerna. Helvetius ville påvisa att människan inte är mer än en produkt av sin utbildning och hans strävan var att nå ut med budskapet att med utbildning hade nationerna i sina händer "... the instrument of their greatness and their felicity, and that to be

happy and powerful, it is only a matter of perfecting the science of education” (Parry, 1999, 25). Helvetius betraktade sålunda utbildning som nyckeln till en välmående nation. Med detta i tankarna går jag vidare till tidigare forskning.

1.4 Tidigare forskning

Runa Patel och Bo Davidson (2003, 9) menar att allt forsknings- och utredningsarbete utgår från ett problem som man vill belysa eller lösa. Problem innebär i nämnda bemärkelse inte någonting negativt, utan kan bestå av en fråga eller ett ämne kring vilket man önskar fördjupa sig. Deras ord styrks av Nationalencyklopedin (2012) som beskriver problem på följande sätt: ”svårighet som det krävs ansträngning att komma till rätta med; uppgift som kräver tankearbete och analytisk förmåga (speciellt i vetenskapliga sammanhang)”. För att jag som forskare ska ha en grund att stå på när jag söker lösningen på mitt specifika problem, krävs en blick på tidigare genomförd forskning och de problem som där har lösts. Grundarbetet inleds därför med en bred översikt över tidigare forskning kring livslångt lärande, lärande och reflektion, för att om möjligt se vad man där fokuserat på.

Lärande som 2000-talets dygd

Det livslånga lärandet framställs idag som nödvändigt och eftersträvänsvärt. I en komplex och osäker värld betraktas utvecklande av kapacitet och benägenhet för effektivt lärande som en avgörande förmåga. Enligt forskarna Ruth Deakin Crick och Kenneth Wilson (2005, 359 – 360) består dock livslångt lärande av mer än en vilja att delta i kontinuerlig kompetensutveckling. Eftersom lärandet enligt dem är personligt, krävs en medvetenhet om självvet och om det personliga värdet för att bli en livslångt lärande individ. Personligt lärande innebär dock inte individuellt eller privat för forskarna. De ser istället lärande som en offentlig och personlig mänsklig aktivitet.

Crick och Wilson benämner lärande som en avsiktlig och självmedveten process och de har undersökt vilka karaktärsdrag som krävs hos en individ för att han eller hon ska bli en livslångt lärande. Karaktärsdragen samlar de i ett begrepp som benämns *learning power*, vilken omfattar den komplexa mix av läggning, attityder och värderingar som utmärker effektiva lärande. Denna learning power delar de i sin tur upp i sju dimensioner, varav sex är positiva och en negativ. Den första positiva dimensionen utgörs av den lärandes känsla av sig själv

som föränderlig och lärande över tid: *changing and learning*. De följande positiva dimensionerna består av *meningsskapande*, det vill säga den lärandes förmåga att integrera information och involvera sig i sådant som personligen berör honom eller henne; *kritisk nyfikenhet* som de ser som en lust och en önskan att gå under ytan; *kreativitet* sett som en lekfullhet, ett risktagande, lateralt tänkande och intuition och *lärande relationer*, vilket förklaras med beroendeförhållanden till det förflutna och nuet istället för isolerat lärande. Avslutningsvis finner vi bland de positiva dimensionerna en *strategisk medvetenhet* om de egna tankarna om lärande, känslor och processer som berör lärande och den egna kapaciteten att hantera dessa. Den enda negativa dimensionen beskrivs av Crick och Wilson som *bräcklighet och beroende* och visar på en lärande som är statisk och passivt beroende. (Crick & Wilson, 2005, 366)

Forskarnas strävan är att försöka namnge fenomen som man inom pedagogiken tidigare inte haft passande vokabulär för. De menar att det som används i och av utbildningssystemet hittills varit knappt och saknat uttryck för lärande som process och som deltagande erfarenhet. För att människan av idag ska bli en lärande individ krävs enligt dem ett annat synsätt och ett språkbruk som erkänner lärande som tids- och utrymmeskrävande.

Livslångt lärande och åldrande befolkning

Att lärande sker i olika kontext har länge konstaterats, men istället för att vara enbart de unga till gagn, har lärande idag kommit att betraktas som en del av livsloppet. Bland annat de finländska forskarna Risto Rinne och Arto Jauhiainen (2007), lyfter fram lärande som ett nyckelord för dagens samhälle. De menar att om vi som enskilda individer, företag och nationer ska lyckas i ett snabbt föränderligt samhälle så krävs att vi behärskar vissa essentiella förmågor bestående av att kunna motivera oss att lära samt anta nya sätt att agera och tänka (2007, 105 – 106). Detta är speciellt viktigt, menar de, eftersom vi idag lever i ett åldrande samhälle. Statistikcentralen (2004, i Rinne och Jauhianen, 2007, 106) presenterar siffror där personer över 65 år inom en snar framtid kommer att utgöra mer än en fjärdedel av Finlands befolkning. Redan år 2025 har åldersfördelningen svängt, delvis beroende på att invånarna lever längre, friskare och med bibehållen funktionell förmåga. Något som leder till att vi kommer att stå inför ett samhälle där färre personer arbetar för en ständigt växande social välfärdssektor.

I sin forskning har Rinne och Jauhiainen intresserat sig för vilken betydelse och mening olika generationer tillskriver lärande och utbildning under olika perioder av sin livskarriär. Redan

tidigt i undersökningen kunde konstateras att de två äldsta generationerna märkbart skiljde sig från den yngsta. För de äldre består dagens utmaning av att leva i ett risk- och informationssamhälle som är helt annorlunda än det samhälle de växt upp i och spenderat en stor del av sin yrkeskarriär i. Undersökningen visade även att ju äldre man är och ju mindre utbildning man har, desto mer uppskattas lärande och utbildning i livet (Rinne & Jauhianen, 2007, 110 - 116).

Reflektivt tänkande

Hans Gelter vid Luleås tekniska universitet, lyfter fram reflektivt tänkande som ovanligt. Påståendet motiverar han med att vi de facto måste anstränga oss och avsätta tid när vi tänker reflektivt, det är inte en spontan aktivitet. Reflektion, menar han, är istället "... a conscious, active process of focused and structured thinking which is distinct from free floating thoughts, as in general thinking or day-dreaming". Vidare för han fram att reflektiv kapacitet är epigenetisk, det vill säga kan ej förklaras med genetik, utan betraktas som inlärd och skall därför uppmuntras (Gelter, 2003, 337 - 338).

Som människor försöker vi förstå den värld vi lever i och Gelter (2003, 339) refererar till Kolb som menar att det finns två vägar till förståelse: uppfattning (apprehension) och förståelse (comprehension). Det tidigare är ett sätt att summera våra förnimmelser och intryck medan det senare är ett sätt att försöka göra våra förnimmelser kommunicerbara och i dem skapa ordning. Här kommer också känslorna in i bilden eftersom det är genom dem vi kommer i kontakt med olika fenomen för att sedan genom vårt tänkande kunna lära oss. Gelter lyfter även fram psykologen Robert Zajonc samt professor Antonio R. Damasio, som menar att människan har två helt skilda sätt att förstå världen. Enligt dem är det att känna och tänka två skilda processer som kännetecknas av att känsla och känslomässig bedömning visar sig före kognitiv analys. Med det resonemanget tar de steget vidare till begreppet intuition och tanken om att vi uppfattar världen instinktivt. Primärt är det känslorna som styr vår uppfattning om världen och inverkar på vårt logiska resonemang, vilket här förs fram som en forntida överlevnadsinstinkt. För att vi skulle överleva i farliga situationer måste våra grundläggande behov styra och besluten ske snabbt och till detta ändamål var den långsammare kognitiva logiska förståelsen inte lämplig: "It is better to escape many times based on imprecise feelings and intuition than stay once to obtain more detailed analysis and die well informed" (Sylwester, 1995 i Gelter, 2003, 340).

Reflektivt lärande

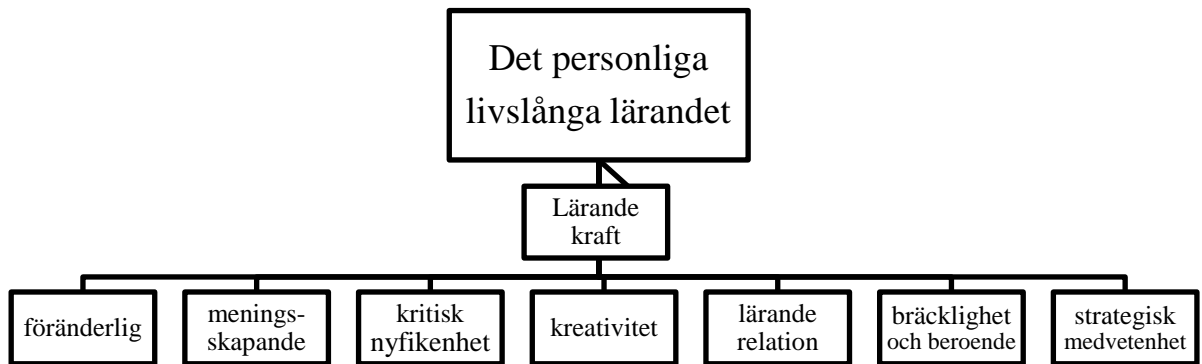
Tom Bournier, professor vid Brighton Business School, menar att det är världens förändringstakt som idag skapat en medvetenhet om behovet av livslångt lärande. Enligt honom kan det livslånga lärandet delas in i planerat och oplanerat lärande och han konstaterar vidare att en stor del av lärandet under livsloppet de facto är oplanerat. Nyckeln till detta oplanerade lärande är enligt honom reflektion, eftersom det är med reflektionens hjälp som vi omvandlar erfarenheter till lärande. (Bournier, 2003, 267-268).

Enligt Bournier (2003, 270-271) är reflektivt lärande inte vad som sker med den som lär, utan det är vad den lärande gör med det som skett. Enligt den tankegången kan resultatet vara subjektivt men den reflektiva lärandeprocessen är det inte. När Bournier undersökt varför vissa människor är sämre på reflektivt lärande och med det djuplärande, har han kommit fram till att detta kan bero på en brist på någonting som han benämner sökande frågor.

Sammanfattande reflektion

Gemensamt för den forskning som presenterats, är att man genomgående erkänner vikten av ett livslångt lärande. Forskarna presenterade lärandet som både dygd och nödvändighet och gör sitt yttersta för att finna lösningen på gåtorna kring livslångt lärande. Ord som ofta återkommer i forskningsutdragen är *förståelse*, *reflektion* och *mening*. I mycket handlar det om att vi med hjälp av lärande gör vårt yttersta för att skapa sammanhang och mening i våra liv. När Roger Säljö (2008, 13) försöker definiera lärande för han fram följande enligt honom avgörande grundantagande: "... lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet". Med dessa ord vill han åskådliggöra John Deweys tankar från tidigt 1900-tal: *The very process of living together educates*. I varje handling och i varje möte finns en möjlighet att ta med sig någon erfarenhet som framledes går att använda.

Crick och Wilsons tankar om *learning power* och dess dimensioner kommer att utnyttjas i den empiriska delen av avhandlingen. Med hjälp av dessa kommer jag förhoppningsvis att kunna identifiera vad det är som utmärker de personer som ägnar sig åt livslångt lärande. Dimensionerna illustreras i figur 1.



Figur 1. Dimensioner av lärande kraft, (enl. Crick och Wilson, 2005, 366)

Med grunden murad tar jag nu steget över till konstruerandet av den teoretiska referensramen där jag inleder med en blick på lärande som politiskt begrepp. Det vill säga den idag rådande politiska gestaltningen av livslångt lärande.

2 Lärande som politiskt begrepp

Learning is not a product of schooling but the lifelong attempt to acquire it.

Albert Einstein

Enligt professor Peter Jarvis är det livslånga lärandet ett koncept som av många blir taget för givet och vars mening i större utsträckning inte ifrågasätts (2009a, 9): "Lifelong learning is now a common, taken-for-granted concept in the educational and business worlds: it is a term whose meaning has just been assumed but rarely questioned". Av naturliga skäl ses det livslånga lärandet som pågående från vaggan till graven, men Jarvis menar att det ligger mer i begreppet än så. I egenskap av forskare använder han själv termen *ambiguous*, tvetydigt, om det livslånga lärandet. Ordvalet hänför han till påståendet att det livslånga lärandet inte är ett singulärt fenomen utan kan betraktas som både individuellt och institutionellt. Vidare säger han att man kan se det livslånga lärandet som både en social rörelse och en (handels)vara (Jarvis, 2009a, 9-11).

De australiensiska forskarna David Aspin och Judith Chapman (2000, 6) hyser liknande tankar och pekar på att många forskare hävdar att det inte är fruktbart att tillämpa och definiera termen livslångt lärande (education) eftersom dess betydelse blir så vid att begreppet töms på innehåll och mening. Enligt dem är det bäst att följa filosofens Ludwig Wittgensteins råd och se på hur termen används i diskursen hos den som för stunden utnyttjar det livslånga lärandet. Även jag följer detta råd och kommer att närma mig ämnet genom en blick på hur begreppets innebörd utvecklats under de decennier sedan Unesco år 1972 publicerade sin rapport *Learning to be*.

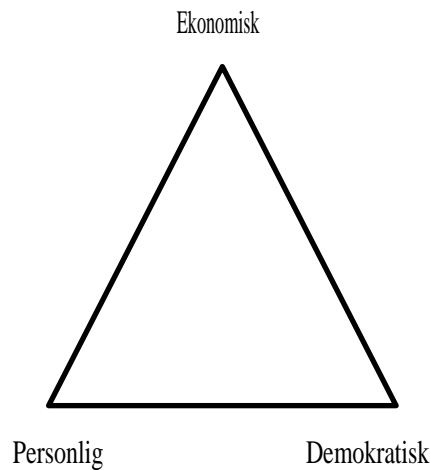
2.1 Från livslång utbildning till livslångt lärande

Hans G. Schuetze vid universitetet i British Columbia, Kanada, menar (2006, 289 – 290) att trots att många varierande termer används för att beskriva det livslånga lärandet, innebär det inte automatiskt att lärandet definieras på samma sätt. När Faure-rapporten publicerades ville den föra fram möjligheterna för alla att lära. Oberoende av klass, ras, ålder och ekonomiska medel skulle alla få tillgång till vidareutveckling och lärande. Dokumentet som sådant utgör ett *humanistiskt, demokratiskt och emancipatoriskt* filosofiskt-politiskt manifest, och sägs idag stå för den så kallade första generationens livslånga lärande.

Under 1980-talet kom dock innebörden att få en annan mening. I en tid av förändring och osäkerhet uppstod bland OECD-länderna en övertygelse om att strategin måste omformuleras. Den nya formuleringen skulle lyda livslångt lärande för att därigenom tillföra ett mer ekonomiskt-politiskt perspektiv. För att råda bukt på arbetslöshet och öka produktionen började man nu använda sig av slagorden *utbildning och ekonomi*. Denna förändring omnämns idag som den andra generationens livslånga lärande. Intressant nog är kärnan i de båda generationerna av lärande densamma: förmåga att anpassa sig till förändring. I generation ett rörde det sig dock om individens förmåga att kontrollera och förhålla sig till förändring, medan man i generation två såg lärande endast som en mekanism för individer att *anpassa sig till ett samhälle som formats utan deras insats*. För närvarande befinner vi oss enligt professor Kjell Rubenson (2006, 329) i den tredje generationens livslånga lärande. Denna generation beskriver han som en *softened economic version*. Något som han också benämner som *en tredje väg*. Denna tredje väg kännetecknas av att den strävar efter att återinföra demokrati och aktivt medborgarskap i politiken.

2.2 Det livslånga lärandets treenighet

Det livslånga lärandets otydlighet behöver inte ses som enbart negativ, eftersom otydligheten automatiskt även medför att begreppet kan anpassas till många syften. Detta är inte något nytt enligt professor Gert Biesta, som anser att livslångt lärande alltid har varit ett sammansatt och mångbottnat begrepp. Biesta refererar till Aspin och Chapman och deras påstående att det livslånga lärandet kan sägas representera tre funktioner eller tre *agendor*. Den första agendan, som forskarna benämner ett lärande för utveckling och ekonomiska framsteg, åtföljs av livslångt lärande för självförverkligande och personlig utveckling. Den tredje och sista agendan står för ett lärande som arbetar för social inkludering och demokratisk förståelse och strävan (Aspin & Chapman, 2001 i Biesta, 2006, 4). Den multidimensionella karaktären hos begreppet erkänns av de flesta som använder det och Biesta menar att man inte ska se det livslånga lärandet som strikt fokuserat kring något specifikt tyngdpunktsområde. Istället säger han att det i realiteten rör sig om skillnader i fokus och prioritet (Biesta, 2006, 5). Agendorna framkommer i figur 2.



Figur 2. Det livslånga lärandets tre funktioner (Biesta, 2006)

När Unesco år 1972 publicerade rapporten *Learning to be: The world of education today and tomorrow* formades grunden till den så kallade första generationens livslånga lärande. Rapporten tillkom utgående från ett behov av att förnya riktlinjerna för utbildning och enligt Kjell Rubenson (2006, 328) låg fokus på den enskilda individens utveckling. Människorna uppmuntrades att *make themselves* istället för att *be made*. Med en modell förankrad i ett humanistiskt livslångt lärande skulle man stöda allmän livskvalitet och bygga upp ett bättre samhälle i vilket medborgarna på ett adekvat sätt kunde anpassa sig till och kontrollera förändring.

Det lärande samhället

Matthias Finger och José Manuel Asun (2001) beskriver kortfattat kärnan i Unescos livslånga lärande som en strävan att skapa ett samhälle där alla hela tiden lär. Ur filosofisk synvinkel kan det livslånga lärandet, *education permanente*, betraktas som en kombination av marxistisk historieanalys sammanslagen med en humanistisk vision. Forskarna ser begreppet som ett politiskt-institutionellt projekt och eventuellt som en diskurs för social förändring, men *inte* som *pedagogik*. Liknande tankar förs fram av emeritus professor Hans G. Schuetze (2006, 290), som betraktar *Learning to be* och begreppet livslångt lärande som en formulering av ett filosofiskt-politiskt koncept för "... humanistic, democratic and emancipatory system of learning opportunities for everybody, independent of class, race or financial means, and independent of the age of the learner".

Under 1960-talet formulerade Unesco en vision med orden *utbildning, vetenskap och kultur* vilka skulle utnyttjas (politiskt) till utveckling av såväl individer som länder. Rapporten och begreppet tillkom som svar och försök till lösning på fyra dåtida samhällsliga utmaningar. Den första utmaningen bestod av *kulturell reproduktion* och frågan om hur samhället skulle kunna behålla sin kulturella kontinuitet samtidigt som det mötte snabbt accelererande förändring och utveckling. Andra utmaningar låg i hur man skulle använda sig av och integrera *vetenskap och teknologi* i samhället och hur man skulle hjälpa medborgarna att skapa mening i den *informationsexplosion* som ägde rum. Den sista, och som det ansågs viktigaste utmaningen, utgjordes av politisk kontroll. Hur skulle man kunna dra nytta (politisk) av den utveckling som sker? Svaret var detsamma för alla utmaningar: mer utbildning och lärande. (Finger & Asun, 2001, 21 – 23).

I *Learning to be* som vid tillfällen ansetts både optimistisk och idealistisk, kritiserade upphovsmännen Faure et al. vanan att sätta likhetstecken mellan skola och utbildning (education). Eftersom man i *Learning to be* ville differentiera och erkänna lärande i olika kontext definierade Unesco lärande på ett nytt sätt: formellt, non-formellt och informellt lärande. Inledningsvis användes begreppen enbart i anknytning till vad som beskrevs som kunskapsinhämtande i vuxenutbildning. Under tidens gång kom dock innebörden att vidgas och idag används termerna i ett längre tidsperspektiv och i ett vidare lärandeperspektiv. (Tuschling & Engemann, 2006, 453).

2.2.1 Livslångt lärande för ett demokratiskt samhälle

Unesco och *Learning to be* banade upp en väg som många andra organisationer senare följt. Liknande strategier och åtgärdsprogram, i vilka utbildning och lärande är centrala, har formulerats och formuleras världen över. Gemensamt för de flesta av strategierna är att de ser lärande som lösningen på inte bara ett problem utan flera. Ofta fokuseras dock på ett område, helt i enlighet med Gert Biestas (2006) tankar.

I min avhandling benämns ett av dessa områden *livslångt lärande för ett demokratiskt samhälle*. Litteratur och forskning använder sig ibland av andra formuleringar men grundtanken kan betraktas som densamma. Aspin och Chapman (2001) menar att det livslånga lärandet är en nödvändig förutsättning för individens deltagande i en socialt inkluderande och rättträdig demokrati. Utbildning ses som någonting offentligt gott som bör erbjudas alla, inte endast ett fåtal. Genom utbildning och lärande ges möjlighet att tillfullo

delta i välfärdssamhället. Det ligger också i samhällets intresse att förse medborgarna med det som krävs för att vara delaktig i demokratin. Forskarna formulerar på följande sätt de nödvändiga villkor som bör uppfyllas för att individen ska kunna leva i, med och för samhället (2001, 2):

...they are sufficiently informed, prepared and pre-disposed; if they are healthy and well-fed; if they have the minimal domestic conditions for perpetuating existence; and if they can engage in communication with their equals...

Vidare säger Aspin och Chapman att ansvaret är ömsesidigt på så sätt att samhället har ett ansvar för individen, men individen i sin tur har ett ansvar för det offentliga och gemensamma goda.

Aktivt medborgarskap

År 2000 publicerade EU sitt *Memorandum on Lifelong learning* i vilket man likställer främjandet av aktivt medborgarskap med främjande av anställningsbarhet. Meddelandet anses markera ett avgörande för den riktning som EU ska följa i kommande strategier och i detta listar man sex så kallade nyckelbudskap, vars syfte är att skapa ett strukturerat ramverk inom vilket en öppen debatt kan föras. Till varje nyckelbudskap fogas ett antal frågor med vars svar man ska definiera prioritetssområden. Det första målet lyder "... guarantee universal and continuing access to learning for gaining and renewing the skills needed for sustained participation in the knowledge society". Det aktiva medborgarskapet ska enligt EU fokusera på *om* och *på vilket sätt* medborgarna deltar i olika sfärer av ekonomiskt och socialt liv. Det är viktigt att se vilka utmaningar individen möter och om han eller hon känner tillhörighet till samhället. Avgörande för tillhörighet är anställning och det att kunna försörja sig själv, eftersom det har påvisats att detta stöder oberoende, självrespekt och välmående. Vidare sägs i meddelandet att det i tillhörigheten skapas mod att uttala sig om sådant som personligen berör individen. Genom de frågor som formuleras för att uppnå målet namnger EU de nya grundläggande färdigheter som krävs för att uppnå aktivt medborgarskap. Bland färdigheterna finns digital läskunnighet, språkkunnighet, sociala färdigheter såsom självförtroende och risktagande, att lära sig att lära och att anpassa sig till förändring. En av de frågor som ska stå till grund för arbetet lyder om man kan föreställa sig livslångt lärande för medborgarna som en individuell rättighet ägnad till att erhålla och uppdatera de färdigheter (som ligger till grund för aktivt medborgarskap). (EU, 2000, 3 – 11)

I vad har då frågan uppstått, varför drivs frågan om aktivt medborgarskap och ett demokratiskt samhälle så hårt? En förklaring kan sökas i det postmoderna samhället av idag som bland annat av Bauman (2000, i Merrill, 2003, 22 - 23) benämns som individualiserat och fragmentiserat. Det är inte längre det gemensamma goda som eftersträvas utan individen med sina önskningar och behov står i centrum. Till följd av detta har det enligt Barbara Merrill uppstått ett behov i Europa av att arbeta för och stöda ett aktivt medborgarskap. Målet är att återvinna *en känsla av delaktighet i det civila samhället* (egen översättning) (Merrill, 2003, 22 – 23).

2.2.2 Livslångt lärande för ekonomisk konkurrenskraft

För att förstå vikten av att det livslånga lärandet ska vara tillgängligt för alla och varför alla borde engagera sig i lärande genom livet, bör man enligt David Aspin och Judith Chapman iaktta en pragmatisk hållning. Vilka övergripande problem är det som man med lärande strävar efter att lösa? En av dessa mer omfattande frågeställningar är nationernas behov av att ha en ekonomi som är tillräckligt flexibel, anpassningsbar och framåtblickande för att därigenom kunna sörja för sina innevånare (Aspin & Chapman, 2000, 13).

Per-Erik Ellström (u.å., 2) menar att man från slutet av 1980-talet sett tanken om det livslånga lärandet som ett *led i en strategi för ekonomisk och teknologisk utveckling*. Man bygger under principen om livslångt lärande med argument från humankapitalteori och forskning om förändrade kvalifikationskrav i arbetslivet. Under senare år har utbildning och lärande som en integrerad del av arbetet kommit i förgrunden. En följd av denna förändrade innebörd av tanken om livslångt lärande, ses av Rubenson (i Ellström, u.å) så djupgående att han väljer att tala om en första respektive en andra generationens tänkande om livslångt lärande. Den första generationen med utopiska och idealistiska drag, den andra med starka ekonomistiska drag.

I Gert Biestas undersökning och sammanställning av olika dokument kring det livslånga lärandet (2006, 5 - 10), konstaterar han att de ekonomiska drivkrafterna har blivit den *viktigaste drivkraften*. Han identifierar en ny huvudfunktion för lärandet som han benämner ett lärande *för att tjäna* och uppger att detta fenomen är speciellt markant i dokument publicerade av EU. Vidare säger han att även om den trefaldiga karaktären erkänns, så är det de ekonomiska synpunkterna som måhända blivit den viktigaste drivkraften inom livslångt lärande av idag. Det handlar om att lära för att bli anställningsbar och därigenom även produktiv. Allt med tanke på den nya globala ekonomins krav. I detta ständiga lärande har det

skett en omkastning av rättigheter och skyldigheter. Det är individen som äger skyldighet att ta ansvar för sitt lärande, medan staten besitter rättigheten att begära av alla sina medborgare att de fortgående engagerar sig i lärande. När individen på detta sätt blir alltmer ansvarig för det egna lärandet men i kontrast får mindre inflytande över syftet med sitt lärande, menar Biesta att det för med sig etablerandet av självbestämmande *de jure* (i kraft av lagen) men individen saknar självbestämmande *de facto* (enl. Bauman i Biesta, 2006, 10).

2.2.3 Livslångt lärande för personlig utveckling

Är det möjligt att ännu identifiera den grundtanke från vilken begreppet livslångt lärande utvecklades? Och på vilket sätt kunde man idag beskriva det lärande som möjliggör och leder till personlig utveckling? Aspin och Chapman resonerar kring dessa frågor och uttrycker det med möjligheten att livslångt lärande är *good and in for itself*. I resonemanget citeras Peters (1965 i Aspin & Chapman, 2001, 1) som menar att lärandet kanske inte möjliggör för den engagerade att anlända någonstans, men *to travel with a different view*. Även Immanuel Kants tankar om att det är människans plikt att odla sina naturliga styrkor bestående av *spirit, mind and body* lyfts fram i detta sammanhang,

Jörgen From och Carina Holmgren vid Umeå universitet konstaterar i en betraktelse över svensk kommunal vuxenutbildning att man idag genomgående poängterar flexibelt lärande. I det flexibla lärandet är det individen själv som ges möjlighet att förverkliga individuella livsprojekt. Oberoende av tid, rum och studietakt ska man alltid kunna lära. From och Holmgren drar paralleller till neoliberal ideologi och Geoffrey Walford (2000 i From och Holmgren, 2005, 140) som beskriver en *quasi-market* där utbildning alltmer framstår som dels ett individuellt projekt men också ett familjeprojekt.

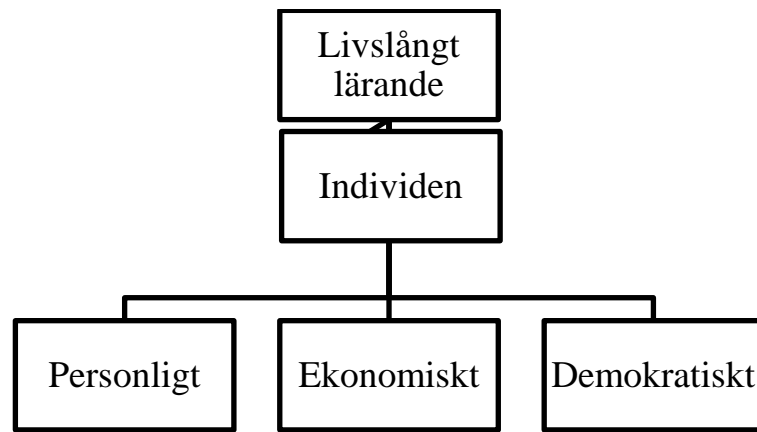
Individualiseringen av livslångt lärande lyfts även fram av John Field, professor vid universitetet i Stirling. Enligt Field spenderar vi idag mer tid och pengar på allt mer varierande former av lärande, såväl inomhus som utomhus och långt från traditionellt typiska institutioner för utbildning och lärande. Informella former av lärande som sportklubbar och gym lockar allt fler, så också olika typer av självinstruerande filmer och kurser på internet. Detta fenomen beskrivs av Field som *lärandets tysta explosion* och innebär inte endast att man så att säga lär sig själv, utan också det att man lär sig sådant som fokuseras på den egna individen, kroppen och identiteten (Field, 2000 i Biesta, 2006, 7).

2.3 Sammanfattande reflektion

I de studier jag genomfört för att kunna gestalta det livslånga lärandet, har jag gång på gång tvingats påminna mig om Finger och Asuns (2001) uttalande att det livslånga lärande inte är en fråga om pedagogik, utan om ett politiskt-institutionellt projekt. Under arbetets gång har min fascination för det livslånga lärandet som politisk strategi sålunda gått från bländad av dess storhet, till kritisk inför dess krav för att slutligen utmynna i en viss respekt för de möjligheter som strategierna erbjuder. Synen på livslångt lärandet har kontinuerligt förändrats och i de stora organisationerna har man gått från att prata om utbildning till lärande. Man har gått från att idealistiskt betrakta lärande som en grundläggande rättighet till att betrakta detsamma som en ekonomisk skyldighet och tvång.

Som strategi betraktat är det livslånga lärandet synnerligen flexibelt. Begreppet är brett och kan därför tjäna många syften, något som inte behöver ses som negativt. För att åskådliggöra att allt lärande valideras, delade man i *Learning to be* in det i formellt, non-formellt och informellt lärande. Det gemensamma målet sågs och ses som anpassning och flexibilitet. Ursprungligen var det i den första generationens lärande en fråga om den enskilda individen som genom ett flexibelt lärande kunde *make himself*. Under den andra OECD-inspirerade generationen ville man istället att den enskilda individen flexibelt skulle kunna anpassa sig till arbetsmarknaden för att på det viset göra sig anställningsbar och uppfattas som en tillgång. Tar vi ännu ett kliv framåt landar vi i det som idag benämns den tredje generationens livslånga lärande, i vilken Kjell Rubenson menar att organisationerna så sakteliga håller på att återinföra demokrati och aktivt medborgarskap i politiken.

Trots att ekonomin på många ställen fortfarande framkommer som den viktigaste drivkraften, så läggs i strategin även stor vikt på andra områden. David Aspin och Judith Chapman menar att det går att finna tre agendor i strategin: lärande för utveckling och ekonomiska framsteg; livslångt lärande för självförverkligande och personlig utveckling samt livslångt lärande för social inkludering och demokratisk förståelse. I den empiriska undersökningen är det bland annat dessa tre agendor som jag kommer att försöka identifiera.



Figur 3: Det livslånga lärandets tre agendor för individen

I figuren ser man individen placerad mellan det livslånga lärandet och de tre agendor som drivs av de politiska och ekonomiska strategierna.

3 Vuxenpedagogiska teorier kring lärande

I cannot teach anybody anything, I can only make them think.

Sokrates

Malcolm Knowles (1913 – 1997) betraktas som en av de mest inflytelserika personerna när det gäller teoribildningen kring vuxnas lärande. Knowles var fast övertygad om att barn och vuxna lär sig olika, en tanke som han ägnade hela sitt liv åt att utveckla. Utgående från sin forskning använde sig han av begreppet *andragogik*, leda män, istället för *pedagogik*, leda barn, för att på det viset rent konkret åskådliggöra denna enligt honom avgörande skillnad (2013, infed.org). Knowles banbrytande arbete återfinns i många andra vuxenpedagogers teorier, däribland de två teorier som nu presenteras närmare: teorin om erfarenhetsbaserat lärande samt teorin om lärande som transformativt. Slutligen tas i detta kapitel även upp begreppet biografi. Detta eftersom biografien allt tydligare stiger fram som varande av vikt för lärande. Ivor Goodson (2006, 18) menar att vi bör förstå att lärande äger rum inom en kontext och att det har en historia i form av den individuella livshistorien, historien hos de utbildningsinstitutioner som erbjuder möjligheter till formellt lärande, samt samhällets historia där vårt informella lärande äger rum. Goodson säger vidare att vi kan se lärande som svar på olika oväntade övergångar som sker i våra liv.

3.1 Erfarenhetsbaserat lärande

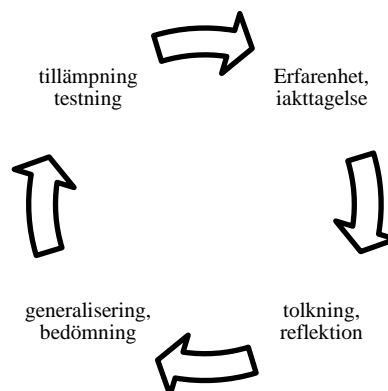
Professor Colin Beard och doktor John P. Wilson (2002) vid universitetet i Sheffield, ser det att lära av erfarenhet som ett av de mest grundläggande och naturliga sätten att lära sig. De anser att styrkan med det erfarenhetsbaserade lärandet är att det byggs på en filosofi som fogar samman flera teorier om lärande. Liksom Dewey uppehåller de sig vid begreppet *erfarenhet*, eftersom de menar att det är först när vi förstår innebörden i erfarenhetsbegreppet som vi som lärare och utbildare får insikt i hur lärandet fungerar. De lyfter fram vikten av handling och tanken *om* handling och i sin strävan att definiera erfarenhet som begrepp använder de sig av Cuffaro (1995 i Beard och Wilson, 2002, 15 – 19): ”Action and thought are not two discrete aspects of experience. It is not to undertake an activity and then at its end to contemplate the results. What is stressed is that the two must not be separated, for each informs the other”. Med andra ord när vi erfar eller upplever någonting länkas handling och

tanke samman, och det är då som lärande sker.

3.1.1 Sex grundantaganden kring lärande

David Kolb (1984 i Beard och Wilson, 2002, 31 – 32) använder sig av bland andra John Dewey, Jean Piaget och Kurt Lewins tankar när han beskriver hur teorin om erfarenhetsbaserat lärande utvecklats genom åren. Enligt Kolb bygger teorin på sex grundantaganden vilka alla delas av nämnda tänkare. För det första att lärande bäst uppnås som en process, inte som resultat. Något som Kolb och Kolb (2005, 194) illustrerar med att använda Deweys ord: “Education must be conceived as a continuing reconstruction of experience: the process and the goal of education are one and the same thing”. Det andra grundantagandet är att allt lärande är *relärande*, det vill säga att vi lär oss utgående från våra tidigare övertygelser och värderingar. Antagande nummer tre omfattar tanken att lärandeprocessen sätts igång och drivs av någon typ av konflikt eller missnöje eftersom det är då vi rör oss mellan reflektion, känslor och tänkande. Lärande ses i det fjärde antagandet som en holistisk process i vilken vi anpassar oss till världen. Slutligen, menar Kolb och Kolb, att lärande föds i så kallade synergetiska transaktioner mellan individen och omgivningen samt att lärande naturligtvis är den process i vilken vi skapar kunskap.

I Otto Granbergs (2004, 80 – 81) sammanfattning av Kolbs resonemang kring lärprocessen säger han att lärande utgår från och bygger på tidigare erfarenheter, att det är en form av inre skapande, att kunskaper bör utvecklas i den miljö de ska användas samt att lärande bör vara uppgiftsorienterat och handlingsinriktat. För att åskådliggöra sina tankar om det erfarenhetsbaserade lärandet har Kolb utgått från Kurt Lewins tankar kring feedbackprocessen. Modellen visas i figur 4.

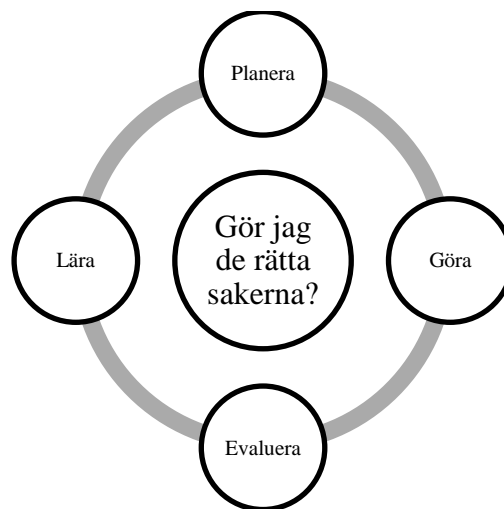


Figur 4. Kolbs modell efter Lewins feedbackprocess (Granberg, 2004, 77)

Den slutna cirkeln är dock inte den mest optimala bilden menar Granberg (2004, 77) utan anser att man hellre borde visa på att lärandet inte är cirkulärt. Enligt Granbergs tolkning skulle den bästa bilden bestå av ett *kretslopp som har formen av ständiga loopar*. Genom loopen framkommer även att kunskap alltid är på gång, lärande är en process.

3.1.2 Singleloop och doubleloop lärande

Looptanken kom att utvecklas av filosofen Donald Schön tillsammans med psykologen Chris Argyris (Beard och Wilson, 2002, 247 – 248). De benämner två typer av lärande: singleloop och doubleloop, där det förstnämnda inte nämnvärt skiljer sig från Kolbs ursprungliga bild av lärande. I singlelooplärande menar de att den avgörande frågan uttrycks *gör jag det rätta*. Individen planerar handlingen, genomför densamma, evaluerar och lär slutligen från de tidigare stadierna. När tanken utvecklas vidare till doublelooplärande tar individen ett steg ur loopen och frågar sig detsamma: *gör jag rätt saker?* Därefter testas och valideras handlingen och de antaganden man har gällande denna. I figur 5 illustreras singlelooplärande.



Figur 5. Singlelooplärande (enl. Argyris och Schön, i Beard och Wilson, 2002, 248)

I lärandet är reflektionen av avgörande betydelse och Schön skiljer på två olika typer av reflektion: *reflection-in-action* och *reflection-on-action*. Den reflektion som sker i lärandeprocessen är ofta spontan och uppstår när individen står inför oväntade upplevelser som de har svårt att skapa mening i. Reflektion i processen är individuell och behöver

nödvändigtvis inte stödas, men för att djuplärande verkligen ska ske är stöd och coaching av avgörande betydelse. Reflektion *på* processen, å andra sidan, är en planerad och stödd intervention som utgår från en upplevd erfarenhet (Beard och Wilson, 2002, 247).

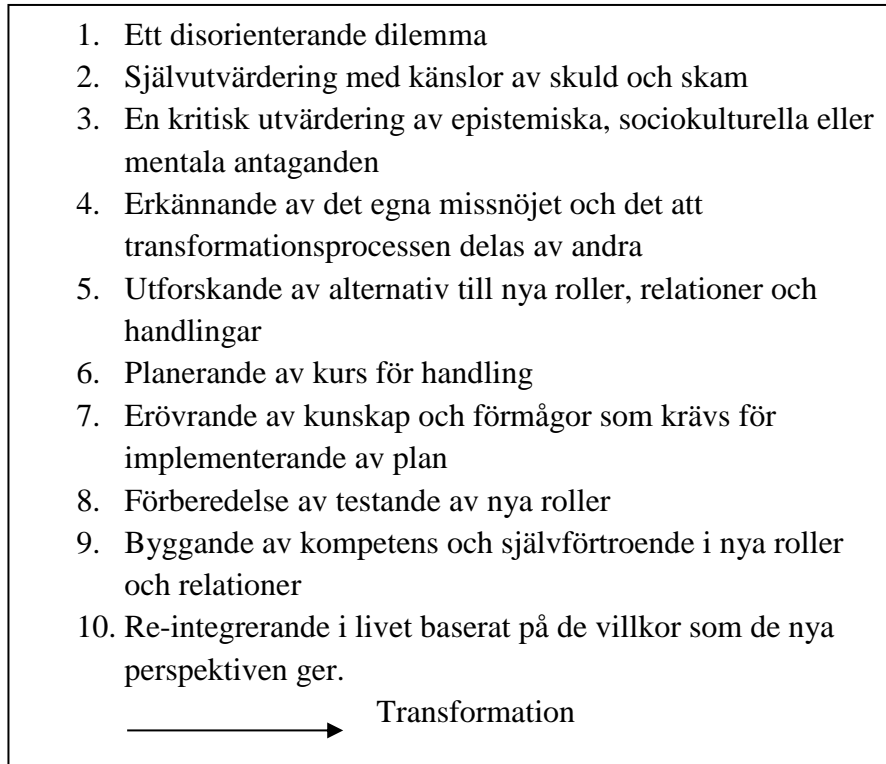
3.2 Transformativt lärande

Enligt Nationalencyklopedin (2013) står ordet transformera för att någonting blir omvandlat *i grunden*. När man då använder ordet i samband med mänskligt lärande, kunde man tänka sig att det i den lärande människan sker någonting som helt förändrar hennes syn på sig själv, men också på den värld hon lever i.

I teorin om det transformativa lärandet ses kopplingen mellan utveckling och lärande tydligt. Enligt John Mezirow, professor emeritus vid universitetet i Columbia, yttrar sig kopplingen på så sätt att tillväxt och utveckling är ett resultat av att transformativt lärande skett (Merriam, 2004, 60). Det mest centrala begreppet i teorin är *reflektion*, och lärande betraktas som en process där den reflektion som sker involverar "... reflecting critically on the source, nature and consequences of relevant assumptions – our own and those of others..." (Illeris, 2009, 93-94). Mezirow menar här att det inte är enbart erfarenhet som är avgörande för lärande och transformation, utan det att kritiskt reflektera över de erfarenheter som görs (Merriam, 2004, 62). Ytterligare delas det transformativa lärandet in i två kategorier bestående av instrumentellt lärande och kommunikativt lärande. Enligt professor Agnieszka Bron vid Stockholms universitet, omfattar det instrumentella lärandet det att man lär sig hur man ska göra någonting. Genom instrumentella lärandeprocesser manipulerar och kontrollerar vi miljön och människorna i den. Kommunikativt lärande berör å andra sidan det att lära sig förstå innebörden i det som andra meddelar oss och det är med denna typ av lärande som vi skapar sociala sammanhang att leva i. Båda lärandekategorierna är viktiga och båda innebär enligt Mezirow reflektion, "eftersom vuxnas sätt att tänka är reflekterande" (Bron, 2005, 5).

När Mezirow år 1978 för första gången publicerade sin teori ville han visa på behovet av att identifiera en kritisk dimension av vuxnas lärande. Han ville även utveckla en teori som skulle beskriva människans behov av att kunna förändra de strukturer av antaganden och förväntningar som etablerats genom livet. Hans intresse för temat vaknade i och med en undersökning som gjordes på beställning av det amerikanska utbildningsministeriet under 1970-talet. Från statligt håll ville man se närmare på och få en förklaring till varför så många

vuxna kvinnor under den tiden återvände till högre studier. Med hjälp av undersökningen kunde Mezirow identifiera tio faser i den så kallade transformativa processen. Den första och avgörande fasen i vilken allt tar sin början benämner han *a disorienting dilemma*. (Mezirow, 2009, 18 – 29). I figur 6 ses en sammanfattning av faserna.



Figur 6. Tio faser av lärande (enligt Mezirow, 2009)

3.2.1 Tio faser av lärande

Disorienting kan närmast översättas med ordet förvirrande (MOT, 2013) och Kaisu Mälkki vid Helsingfors universitet ger följande beskrivning vad detta dilemma är och hur det utlöses: ”... a real life-crisis or more moderate growing sense of dissatisfaction with one’s old meaning structure may come about naturally in nonfacilitated settings when everyday living produces a disorienting dilemma one can no longer ignore” (Mälkki, 2012, 208). Intressant nog behöver detta dilemma inte bestå i enbart någonting ögonblickligen omvälvande, utan Mälkki menar här att dilemmat kan utforma sig som någonting som gradvis tilltar i omfång och därmed inte längre låter sig ignoreras. Dilemmat utmynnar i en självutvärdering som i sin tur kan resultera i känslor av rädsla, ilska och skuld. Så långt i processen följer steg tre, en kritisk värdering av de antaganden och meningsstrukturer på vilka man hittills byggt sitt liv.

Dessa strukturer byggs enligt Mezirow upp av normer, regler, språk, och ideologi vilka formar ett slags referensram mot vilken vi avgör hur vi ska handla. Referensramarna inbegriper även personlighetsdrag, värderingar, religion och lärandestilar och om dessa referensramar och meningsstrukturer med ens visar sig inte längre fylla sin funktion eller inte stå för det vi tror på, måste vi finna nya vägar, vilket för oss till det fjärde steget i processen. Detta steg utgörs av ett erkännande av förbindelsen mellan vår känsla av missnöje och transformationsprocessen (Merriam, 2004, 62; Mezirow, 2009, 21 – 22).

I det här skedet av processen undersöks möjligheterna till nya roller och förhållanden. Vi ser på möjligheterna att agera och gör upp en handlingsplan. Det transformativa lärandet är dock ingen överilad process utan metodiskt samlas den kunskap och de förmågor som krävs för att implementera planen. Tillfälligt testar vi därefter de nya rollerna för att så småningom bygga upp kompetens och självförtroende i våra nya roller och förhållanden. Slutligen återintegrerar vi oss själva i våra liv utgående från de villkor som våra nya perspektiv ger.

Transformativt lärande kan enligt Mezirow förstås som kunskapen om hur den vuxna människan lär sig att resonera. Hur hon "...advance and assess reasons for making a judgment – rather than act on the assimilated beliefs, values, feelings, and judgments of others". Här måste vi kunna reflektera kritiskt eftersom processen involverar såväl värderingar som vi under en lång tid tagit för givet, som förnekanden och rationalisering. En referensram transformeras först när vi har förmåga att kritiskt reflektera över problemets natur och definiera om det (Mezirow, 2009, 23).

Ursprungligen fokuserades i teorin på tre kärnelement bestående av individuell erfarenhet, kritisk reflektion och dialog. Av dessa tre sågs länge den kritiska reflektionen som predominerande för lärande. Idag har dock forskningen visat att det att känslomässigt veta går före erfarenhet, känslorna identifierar för individen vad som personligen är av störst vikt i reflektionsprocessen. Det är också av vikt att notera sambandet mellan livserfarenhet och transformativt lärande. Längre livserfarenhet ger en djupare brunn att ösa ur när det kommer till reflektion och dialog (Taylor, 2009, 4 – 6).

3.3 Lärande och biografi

Det levda livet, det erfarna livet och det berättade livet har länge intresserat författare och forskare (Bruner, 1986 i Antikainen, 1998, 216). Eftersom människans livserfarenheter kan

ses som grunden till edukativa processer har biografien och den biografiska metoden naturligt börjat användas i pedagogisk forskning. Och enligt West, Alheit, Andersen och Merrill (2007, 18) kan lärande betraktas som en biografisk nödvändighet för överlevnad. De menar även att konventionella teorier om lärande ofta misslyckas med att placera lärandeprocessen i det riktiga livet med sina sociala och kulturhistoriska processer. Lärande reduceras därmed till mekanismer eller ytliga kategorier av lärandestilar. Genom att istället närma sig lärande biografiskt, kan man skapa en mer holistisk och historisk bild (West et al., 2007, 287).

Peter Alheit, professor vid universitetet i Göttingen, menar att det skett ett dramatiskt skifte i vår *livstidsbudget*. Livet idag har på ett sätt mist sina klara konturer av tidigare så tydliga traditionella livsfaser. Ungdomsfasen har förlängts, likaså håller de äldres livsfas på att förlängas. För första gången i världshistorien tillbringar vi mer tid i rollen som barn åt levande föräldrar än i rollen som föräldrar till barn under 20 år. Fenomenet som går under benämningen *aging child*, det åldrande barnet (Watkins et al. 1987 i Alheit, 1994, 284) är skäl att ta i beaktande, eftersom det medför att vuxnas status och profil genomgår en förändring (Alheit, 1994, 284). Det att leva ett liv ses idag som mer problematiskt och själva biografien har blivit ett lärandefält där vi måste förutse förändring och på något sätt anpassa oss till denna. Biografien blir därför mer individuell och på ett sätt mindre ”normal”, samtidigt som den blir mer färggrann, autonom och självstyrd (Gildemeister & Robert, 1986 i Alheit, 1994, 285).

3.3.1 Struktur och subjekt

Fenomenet som beskrivs ovan benämns biograficitet och handlar ytterst om hur vi idag konstruerar våra liv. Biograficiteten står för att vi med vissa förutsättningar och begränsningar föds och socialiseras till livet. Det finns en viss struktur i våra enskilda liv och biografier. Strukturen utgör dock inte allt utan det existerar även en avsiktlig handlingsplan, vilken ger oss känslan av att vi har möjlighet och förmåga att själva styra över våra liv. Vi har som subjekt makt att förändra, och båda dessa – struktur och subjekt – krävs för att man skall kunna förstå hur våra individuella *livskonstruktioner* växer fram. Ytterligare relateras dessa två till ett lärandeperspektiv, vilket gör att de strukturella ramarna och det individuella aktiva handlandet blir en enhet. Lärande kommer då att för oss innebära möjligheter och framtidsutsikter. I våra biografier som exempelvis föräldrar eller studerande, reflekterar och självreflekterar vi över händelser och nya fakta som kommer i vår väg. På det sättet uppstår

ny kunskap, något som är möjligt endast genom att den bearbetas biografiskt. När vi ”... smälter, integrerar och anpassar kunskapen till oss själva, vår biografi ... kommer lärande till stånd”. (Alheit, enligt Bron 2005, 11).

3.4 Sammanfattande reflektion

I den vuxenpedagogiska teorin utgår man från att vuxnas lärande skiljer sig från barns. Vuxna ses som aktiva lärande och i de teorier som jag här har gått närmare inpå betraktas de vuxna som konstruktörer eftersom de lär genom att bygga upp sin kunskap. Grunden för konstruktionen består av de erfarenheter man gör i livet, men framför allt vad man *gör med* dessa erfarenheter.

Teorin om lärande som erfarenhetsbaserat sammanför element från flera teorier kring lärande (Beard och Wilson, 2002, 15). I det erfarenhetsbaserade lärandet fogas tanke och handling samman och det är i detta som lärande sker. Ett av de centrala namnen i detta sammanhang är David Kolb, som menar att teorin bygger på sex grundantaganden varav man i det första utgår från att lärande är en *process*. Vidare menar Kolb att allt det vi lär oss är *relärande* och att den nämnda processen startar i någon form av missnöje eller konflikt. Lärande som sådant är en holistisk process, med hjälp av vilken vi anpassar oss till världen. Det är här vi skapar kunskap, i transaktionerna mellan individ och omgivning.

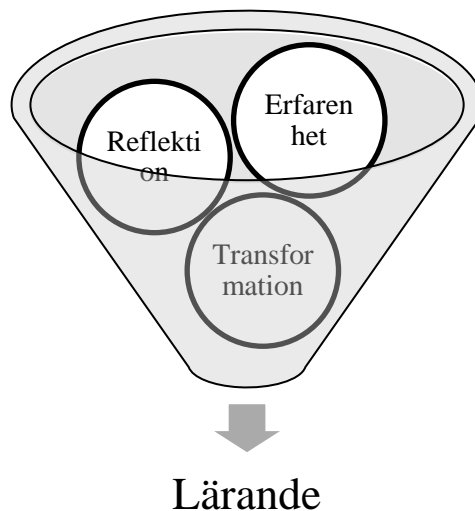
För att åskådliggöra sina tankar har Kolb utvecklat ett antal modeller. Modellerna formar kretslopp där individen gör erfarenheter, reflekterar och bedömer innan slutlig tillämpning och testning. Kolbs idé har därefter utvecklats ytterligare av Donald Schön och Chris Argyris, till ett looptänkande i form av singleloop och doubleloop. Lärande som process sker kontinuerligt och avgörande i denna process är *reflektionen*.

Samma lilla begrepp, reflektion, är central i teorin om lärande som transformativt. Även utgångspunkten för lärande är densamma, i denna tappning kallas den dock för *a disorienting dilemma* och med det syftas på att någon form av livskris utlöser lärande. Jack Mezirow, den man som står bakom teorin, ville visa på människans behov av att kunna förändra sina livsstrukturer. En tidskrävande process som enligt Mezirow består av tio faser i vilka individen aktivt och kritiskt reflekterar kring det som han eller hon tidigare tagit för givet. Ursprungligen identifierades tre kärnelement i teorin: individuell erfarenhet, kritisk reflektion

och dialog. Idag har ytterligare ett element tillfogats, det att känslomässigt veta. Känslan identifierar och styr det som är viktigt i reflektionsprocessen.

I detta kapitel ville jag även uppmärksamma begreppet biografi. Som människor befinner vi oss i ett sammanhang och även om våra liv ganska långt följer vissa så att säga förutbestämda cykler, finns det mycket vi inte kan påverka. Likaså förändras samhället vi lever i och vi med det. West et al. (2007, 287) menar att man genom att närma sig lärande biografiskt kan skapa en mer holistisk och historisk bild. Även i detta sammanhang finner vi begreppet *reflektion* i den mening att vi reflekterar över händelser som kommer i vår väg. Genom reflektionen uppstår ny kunskap och på det viset lär vi oss (Alheit enligt Bron, 2005, 11).

Sammanfattat kan konstateras att vi enligt vuxenpedagogisk teori lär oss genom att (kritiskt) reflektera över tidigare erfarenheter. Ett frågetecken väcktes dock hos mig, varför poängteras så ofta att lärande har sin utgångspunkt i negativa erfarenheter?



Figur 7: Lärande enligt vuxenpedagogisk teori

I figuren ovan får tratten symbolisera livet, den mänskliga biografien och den kontext där allting sker. Från vuxenpedagogerna går jag nu vidare till kärnan, det avskalade begreppet *lärande*.

4 Lärande

That is what learning is. You suddenly understand something you've understood your whole life, but in a new way.

Doris Lessing

När jag för några år sedan skrev min kandidatavhandling fann jag att det till synes oskyldiga och enkla ordet *lära* kan ges otaliga innebörder. Jag noterade att det *att lära* och *lärande* har skiftande betydelse beroende på dels vem som använder orden, dels i vilket syfte de används. Agnieszka Bron menar att det är av stor betydelse hur man betraktar lärande när man försöker finna en definition. Enligt henne är en av de avgörande frågorna hur man ser på lärande, som en process eller ett resultat? När lärandet ses som en process är den enskilda människan aktivt engagerad i lärprocessen och i ett sökande efter att förändra sitt agerande och sina uppfattningar. Lärandet blir då dynamiskt och beroende av den situation i vilket det sker. Om lärande däremot ses som ett resultat är det den mätbara prestationen som står i fokus (Bron, 2005, 3).

4.1.1 Pedagogikens kärnfråga

Den stora frågan för pedagogik och lärande, pedagogikens kärnfråga som bland annat Otto Granberg (2004, 26) uttrycker det, är frågan kring relationen mellan subjekt och objekt. Är det individen, subjektet, som konstruerar sin kunskap och på det viset lär sig, eller förhåller det sig så att kunskapsmassa förmedlas till individen, så att säga lyfts från lärare till individ? Frågans ursprung kan spåras tillbaka till vilken syn på kunskap man äger. Den som utgår från positivistisk syn och filosofi ser kunskapen som mätbar, objektiv och vetenskaplig. Så gör exempelvis behavioristerna som uppfattar människan som passiv och tom. Kunskap och lärande blir för dem en fråga om överflyttning och förmedling. Behavioristerna ser allt mänskligt lärande som ett resultat av stimulus och respons och betraktar därmed allt mänskligt beteende som ett resultat av inläring. För behavioristerna existerar ingen läroprocess det är heller inte viktigt vad som lärs (Imsen, 2006, 38-39, 206-207). Om istället subjektet, den som lär sig sätts i centrum, utgår man troligen från en konstruktivistisk syn på kunskap och lärande. Konstruktivisterna betraktar lärande som en process utgående från individuell erfarenhet. För dem är kunskapen någonting som erövrar av den ifrågasättande och aktiva individen.

4.1.2 Lärande som förändring

Maj-Lis Hörnqvist (2000, 91) likställer lärande med *förändring*. Förändringen sker utgående från alla de omedvetna och medvetna erfarenheter som individen skaffat sig i livet. Resultatet av lärande blir enligt henne att vi upplever vår omvärld på ett nytt och annorlunda sätt. Även Peter Jarvis (2009b, 25) talar om lärande som förändring. Han menar att lärande är en kombination av processer som individen erfar under hela sin livstid. Hela individen berörs, både kropp och psyke och resultatet blir ”a continually changing (or more experienced) person”.

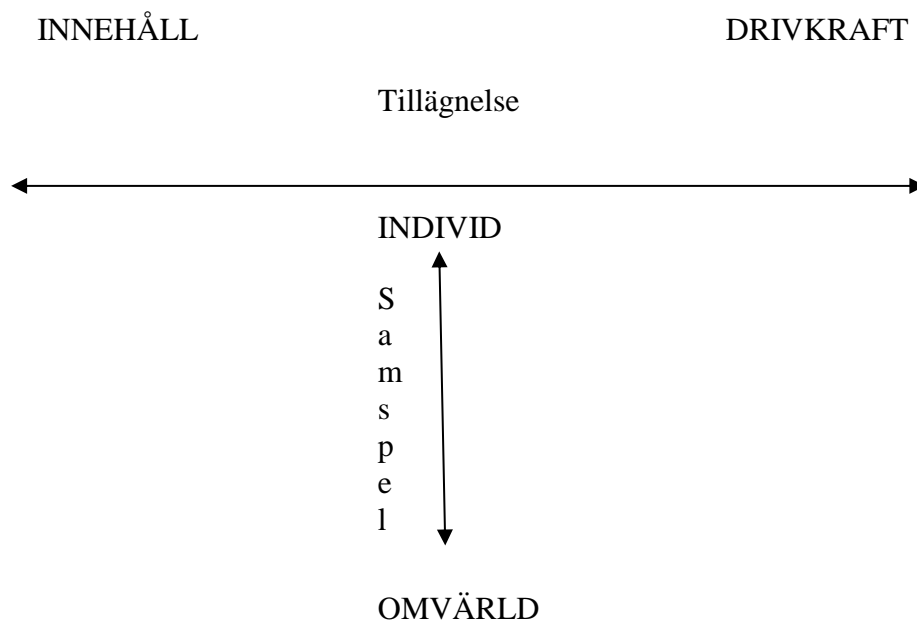
Lärande kan således betraktas från olika synvinklar och i och med det uppfattas olika. Knud Illeris, professor vid Roskilde universitet, formulerar (2007, 13) en mycket vid definition: ”Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande.” Orden som används, organism, process och kapacitetsförändring, för tankarna till biologin och han utesluter de faktorer som också förorsakar ändring i kapaciteten men inte anses som lärande. Denna kortfattade men ändå omfattande definition rymmer enligt Illeris fyra olika grundbetydelser. Lärande kan syfta till antingen resultaten av lärprocesserna, till de psykiska processer som äger rum hos individen, eller till samspejsprocesserna mellan individen och hans omgivning. Ordet lärande kan även användas som liktydigt med undervisning.

Illeris teori om lärande har befunnit sig under utveckling sedan år 1968 då han inledde sina studier i psykologi. I sin teori betraktar han lärandet som en delfunktion i den mänskliga organismen, men också som en del av det sociala samspelet mellan samhället och individen. Med beaktande av detta för han fram sina tankar om lärandets tre dimensioner: den innehållsmässiga, den dynamiska och den sociala dimensionen (Illeris, 2005).

4.2 Lärandets processer

Enligt Illeris behöver man beakta lärandet i det aktuella sammanhanget för att kunna utforma en tidsenlig teori kring lärande. Han ser lärande som ett grundläggande och komplicerat mänskligt villkor (forhold), och som ett förhållningssätt som rymmer stora möjligheter, men även stora problem (Illeris, 2005). Lärande menar Illeris (2009, 1) är ”en grundläggande förmåga och en manifestation för mänskligt liv”.

Idag, liksom under de senaste decennierna, uppmärksammas det faktum att lärande som sådant är förankrat och förankras i både sociala och samhälleliga sammanhang. I den forskning som Illeris bedrivit är det mest avgörande för att uppnå förståelse om fenomenet, en insikt om att lärande omfattar två vitt skilda processer: samspel och tillägnelse. Under vår vakna tid sker ett samspel mellan vår omgivning och individen, därefter sker tillägnelsen som en psykologisk bearbetning av den påverkan som ligger i samspelet (Illeris, 2007, 33-37). Trots att många av teorierna kring lärande fokuserar på enbart en av dessa två processer, menar Illeris att båda måste vara aktivt involverade för att lärande ska ske. Om så inte görs, omfattar man inte hela fältet av lärande (Illeris, 2003).



Figur 8. Lärandets fundamentala processer (Illeris, 2007).

I figur 8 ser man att Illeris placerat tillägnelsen som en dubbelriktad pil högst upp. Placeringen förklarar han med att den processen enbart sker på individuellt plan, som en samverkan mellan två jämbördiga psykologiska funktioner involverade i allt lärande. Dessa funktioner är kognitionen som rör innehållet av det som lärs samt den emotionella och psykodynamiska funktionen, som ger nödvändig mental energi för processen. Samspeletsprocessen däremot finns illustrerad som en dubbelriktad pil som rör sig mellan individen och hans omvärld. Tillägnelseprocessen bestäms av förhållanden som till sin karaktär är biologiska, medan samspeletsprocessen styrs av mellanmännsliga och samhälleliga förhållanden. Enligt Illeris utgör omvärlden med den sociala och materiella omgivningen en

grund som allt vilar på, därför befinner sig den längst ner i den illustrerade figuren (Illeris, 2007, 38; Illeris, 2003).

För att man på ett meningsfullt sätt ska kunna tala om lärande måste man dock beakta *läroinnehållet*. Det rör sig alltid om *någon* som lär sig *något* och för att man ska vilja tillägna och lära sig något, måste det enligt Illeris finnas en drivkraft i form av psykisk energi som dels sätter igång processen, dels för den framåt. Detta för oss fram till lärandets tre dimensioner: innehåll, drivkraft och samspel (Illeris, 2007, 39 – 41).

4.3 Lärandets dimensioner

De tre dimensioner som ingår i tillägnelseprocessen: innehåll, drivkraft och samspel, måste alla tas hänsyn till om man: "... ska uppnå en tillfredsställande förståelse eller analys av en lärosituation eller ett läroförlopp" (Illeris, 2007, 41). Benämningarna på dimensionerna varierar något beroende på litteratur, årtal och skede i forskningen. År 2003 pratar Illeris om kognition, emotion och miljö för att följande år använda kognition, psykodynamik och miljö. I den svenska översättningen av *Lärande* från 2007 benämns dimensionerna innehåll, drivkraft och samspel. Tillsammans utvecklar dessa tre dimensioner kontinuerligt vår förståelse, kunskap, våra sociala färdigheter och vårt kunnande. Allt det som vi idag omfattar med ordet *kompetens*. Illeris menar dock att det är viktigt att hålla i minnet att lärande inte är en kontinuerligt framåtdriven och kompetenshöjande process. I processerna finns även hinder och hämningar som leder till att mycket lärande inte förverkligas eller blir ofullständigt (Illeris, 2005).

4.3.1 Kognition och innehåll

Den dimension som av många mest förknippas med lärande är den innehållsmässiga, kognitiva. När lärande diskuteras sätts det i relation till *någonting*, ett innehåll som vi lär oss alternativt inte lär oss. När Illeris resonerar kring vad det är vi lär eller inte lär, vill han inte begränsa sig till exempelvis kunskap eller attityder, utan menar att vi lär oss mycket mer än så. Individens strävan är att konstruera förståelse och skapa mening i sitt dagliga liv och på

det viset bygga upp en övergripande och individuell *funktionalitet* (Illeris, 2007, 42; Illeris, 2004, 50; Illeris, 2003, 12).

Lärande, menar han, sker när vi kombinerar nya intryck och information från vårt interagerande med omgivningen, med sådant som vi tidigare lärt oss. Vi lär oss inte bara ”det nya” utan i processen påverkas också det som vi lärt tidigare. Det vill säga information och kunskaper från förr påverkas av det nya, samtidigt som det nya påverkas av en grund bestående av våra tidigare kunskaper och värderingar. Det som vi lärt oss lagras sedan i psykologiska mönster, scheman, i vårt centrala nervsystem och det är detta som vi kallar minne. Utgående från dessa tankar ser man att Illeris äger en konstruktivistisk syn på lärande, han menar att den som lär sig något aktivt konstruerar sin kunskap och annan kapacitet (Illeris, 2004, 51).

4.3.2 Drivkraft

Kognition och innehåll är dock inte tillräckligt för att lärande ska ske, utan någonting måste enligt Illeris trigga oss så att vi önskar lära. Det är denna dimension som han benämner drivkraftsdimensionen. Här finner man motivation, känslor och vilja som alla arbetar för att mobilisera den mentala energi som krävs för lärande. Drivkraften som sådan kan visa sig som nyfikenhet eller ett behov av ökad förståelse för någonting. Enligt teorin är dimensionens yttersta funktion att bevara individens mentala och kroppsliga balans eftersom ”... osäkerhet, nyfikenhet eller otillfredsställda behov hör till det som får oss att söka ny kunskap, skaffa oss större förståelse eller tillägna oss nya färdigheter för att återskapa balansen”. När vi gör detta utvecklas samtidigt vår känslighet, sensitivitet, i förhållande till både oss själva och vår omvärld (Illeris, 2007, 43; Illeris, 2003, 399).

Innehållsdimensionen och drivkraftsdimensionen är alltid i nära interaktion. Båda behöver dock inte vara lika starka utan dimensionerna kan turvis dominera. När en individ är mycket ivrig att kognitivt lära sig något nytt kan det innehållsmässiga för en stund ta över. Och tvärtom kan känslorna vid vissa tillfällen ta över handen och då får det rationellt kognitiva stå tillbaka. Illeris menar att om vi upplever glädje i lärprocessen kommer vi att få lättare att i relevanta situationer minnas det vi lärt oss. Vi kommer också att med större sannolikhet använda oss av det vi har lärt. Om vi däremot inte är intresserade av det vi gör eller upplever det svårt, kommer det som vi lärt oss att lättare falla i glömska (Illeris, 2004, 57).

4.3.3 Samspel

Utgående från sin mycket breda definition på lärande har Illeris utvecklat modellen kring lärandets proccesser och dimensioner. Det han gjort är att sammansmälta och konstruera en ny förståelse från många redan existerande teorier, och han säger själv att han naturligtvis har grundat arbetet på sin egen personliga och professionella förförståelse (Illeris, 2003, 397).

Samspelsdimensionen skiljer sig från de två andra dimensionerna på så sätt att den inte berör den psykologiska tillägnelsen, utan istället samspelet mellan individen och omgivningen. Genom denna dimension befrämjas vår integrering i olika gemenskaper och sociala sammanhang och hjälper oss att på så sätt utveckla vår socialitet. Det är dock viktigt att komma ihåg att utvecklingen av densamma sker genom de två dimensionerna i tillägnelseprocessen (Illeris, 2007, 44; Illeris, 2004, 62). Här bör också noteras att även om vi är ensamma, så finns vi och interagerar vi med vår omgivning. Vi upplever vår värld och tar emot olika sinnesintryck genom någon typ av sociala figurer. Dimensionen omfattar enligt Illeris allt från handling, samarbete och kommunikation, med vars hjälp vi strävar efter att "... uppnå en social och samhällelig integration som vi uppfattar som acceptabel, samtidigt som vi utvecklar vår socialitet" (Illeris, 2007, 46).

4.4 Lärande och reflektion

Utgående från den teori jag tagit del av har ett begrepp stigit fram som ytterst centralt för lärande: reflektion. Enligt Nationalencyklopedin (2012) står *reflexion* för "... noggrann (och djup) eftertanke; spontan tanke eller slutsats". Intressant nog står reflektionen för eftertänksamt begründande samtidigt som en spontan tanke. I min avhandling är det dock reflektion i djupare mening som avses.

Wahlgren et al. (2002, 17) menar att "... refleksion er mer eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattande overvejelser over samman haengen mellem vore handlinger og deres konsekvenser". Enligt forskarna är processen inte alltid medveten inte heller alltid av stor omfattning. Vidare sägs att när vi vill uppnå ett utsett mål är det genom reflektion som vi förstår hur vi ska handla i olika situationer. Reflektionen hjälper oss att komma till insikt *hur* vi ska göra och *varför* vi ska göra det. Här skiljs på reflektion och *kritisk* reflektion där reflektion är det vi ägnar oss åt när vi överväger *hur* vi ska handla. Kritisk reflektion beskriver istället övervägandet *varför* vi ska handla på ett bestämt sätt.

4.4.1 Reflektion som lärandets viktigaste verktyg

Otto Granberg kallar reflektionen och dialogen för lärandets viktigaste verktyg (2004, 217) och lyfter med Molanders hjälp (1993) bland annat fram *reflekterandets bakåtriktade betydelse*, med vilket avses att det distanserade funderandet över handlingen är viktigt. En äkta reflektionsprocess kännetecknas av ett växlande mellan inlevelse och distans, del och helhet. Tid bör avsättas och processen måste få äga rum utan krav på omedelbar handling. I denna process urskiljs tre faser där den första utgörs av att man tar fram och undersöker det som hände, därefter återupplivar man de känslor som händelsen gav upphov till för att slutligen bedöma det inträffade på nytt (Granberg, 2004, 222).

4.4.2 Reflektion och tänkande

Emsheimer, Hansson och Koppfeldt menar att reflektion skiljer sig från vanligt ”tänkande” eller ”grubblande” på så sätt att den är klart målinriktad. Vidare sägs att det som särskiljer reflektionen är att den har en struktur och genomförs med någon form av *systematik*. Med hjälp av reflektionen kan individen söka alternativa lösningar på frågeställningar och skapa distans till gamla tankemönster. I de nämnda forskarnas tankegång betonas nyskapande som enligt dem är ett *centralt mål i mänsklig verksamhet*. Reflektion ses som nya kombinationer av element i vilka fantasin spelar en stor roll. Med fantasins hjälp vidgar individen sina erfarenheter och kan då tänka utanför tidigare gjorda slutsatser. Detta menar forskarna är ett villkor för att finna nya lösningar. (Emsheimer, Hansson & Koppfeldt, 2005, 5 - 7)

Ett flertal forskare (Jordi, 2011; Wahlgren et al. 2002, 91) för fram att reflektionsbegreppet i deras tycke ofta definieras för snävt. Richard Jordi (2011, 186) refererar till Knud Illeris och hans tanke om att reflektionen mer förknippas med tänkande än med erfarenheter, interaktion och känslor. Med detta iakttar Jordi en tämligen kritisk hållning till hur reflektion i regel beskrivs och säger sig själv vilja inkludera både känslor och mänskliga sinnesupplevelser i reflektiva processer.

I egenskap av studerande vid ett universitet har jag under de senaste åren uppmanats att reflektera över de mest skiftande frågeställningar och ämnen. Men vad är det egentligen som jag och mina medstuderande uppmanas att göra? Och hur skall man reflektera? När Peter Emsheimer sammanställt studenters tankar om vad det innebär att reflektera och bearbeta fick han många olika svar. En del av de studerande ansåg att de med hjälp av reflektion såg saker

från olika håll. Andra studerande menade att de i reflektionen relaterade till det egna syftet eller kopplade samman erfarenheter. Reflektion sattes ofta i samband med eget *tyckande* och relaterande av personliga värderingar till det empiriska material som behandlades. Emsheimer et al. menar att man i utbildningssammanhang många gånger skulle kunna byta ut ordet reflektion mot exempelvis ta i beaktande, överväga eller fundera. Det vill säga de menar att begreppet *reflektera* används på ett sådant sätt. De för även fram att begreppets betydelse idag vridits mot en slags *metarefleksion* – tankar om tankar (Emsheimer et al., 2005, 25 - 32).

Enligt Carol Rodgers, docent vid universitetet i Albany, framhävs idag vikten av ett reflektivt och systematiskt tänkande för lärande. Trots detta är det svårt att finna en definition på vad ett sådant tänkande innebär. Först och främst menar Rodgers att det är svårt att peka på vad det är som skiljer systematisk reflektion från vanligt tänkande och att det kan vara svårt för lärare och studerande att sträva efter någonting som är så vagt definierat. Vidare menar hon att ett begrepp som uppfattas som otydligt kan avfärdas som innehållslöst och därmed även utan värde. I sin strävan efter att definiera begreppet refererar Rodgers till John Dewey eftersom han enligt henne påminner oss om att reflektion tar tid. Enligt Dewey är reflektionen ett rigoröst och komplext vågstycke (enterprise) som inbegriper intellekt och känslor. (Rodgers, 2002, 842 – 844)

4.4.3 Reflektion som process

Dewey såg intellektuell, emotionell och moralisk tillväxt som utbildningens och lärandets syfte. För att lärande skulle ske var reflektion enligt honom väsentlig och efter att Rodgers fördjupat sig i hans tankar formulerade hon fyra kriterier som karaktäriserar Deweys reflektionsbegrepp. Av dessa fyra kriterier står det första för reflektion som en *meningsskapande* process. Dewey menar att det är reflektionen som knyter ihop erfarenheter och därmed skapar kontinuitet. Med hjälp av reflektion förflyttar vi oss mellan gjorda erfarenheter och kan därigenom skapa oss en djupare förståelse. För att tillfullo kunna sätta sig in i resonemanget menar Rodgers att man först bör skapa sig en förståelse kring den betydelse som Dewey lägger i begreppet *erfarenhet*. Enligt honom är det att individen gör en erfarenhet så mycket mer än att hon eller han deltar i någon typ av händelse. Erfarenheten innebär alltid en interaktion mellan individen och omvärlden där omvärlden exempelvis kan innebära en annan person, miljön eller en idé: "... whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had". Resultatet blir

då att förändring inte sker enbart inom individen utan också i omvärlden. Vi förändrar världen och världen förändrar oss. Interaktion är sålunda avgörande så också *kontinuitet*. Om kontinuitet saknas blir lärandet slumpmässigt och bortkopplat från både världen och individen. Men erfarenheten i sig är inte kognitiv, det är den mening som vi uppfattar och sedan konstruerar utgående från den gjorda erfarenheten som skapar värde. Reflektionens funktion blir då att:

... make meaning: to formulate the *relationships and continuities* among the elements of an experience, between that experience and other experiences, between that experience and the knowledge that one carries, and between that knowledge and the knowledge produced by thinkers other than oneself.

Då vi formulerar förhållanden och kontinuitet mellan erfarenheter som vi gör, mellan de erfarenheterna och vår tidigare kunskap, mellan tidigare kunskap och kunskap som producerats av andra tänkare, då skapas mening (Rodgers, 2002, 846 - 848).

4.5 Sammanfattning

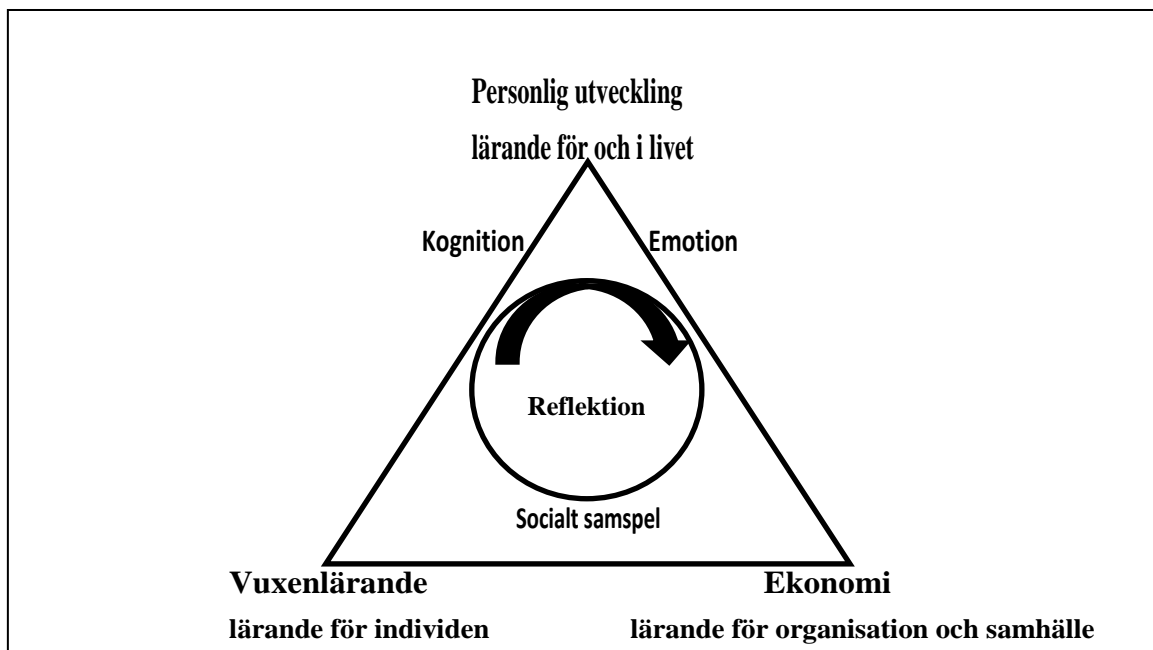
Lärande kan konstateras vara ett mångbottnat begrepp. I mitt arbete med att beskriva dels lärande som begrepp och dels lärande som politiskt begrepp, har min vetgirighet på några punkter stillats. På andra punkter dock, har nya frågor väckts. Jag har lyft fram lärande som process, som en del av det mänskliga livet och som någonting som kontinuerligt sker genom livsloppet. I arbetet har citerats bland annat Knud Illeris (2009, 1) som menar att lärande är "... en grundläggande förmåga och en manifestation för mänskligt liv". Även Maj-Lis Hörnqvists (2000, 91) och Peter Jarvis (2009b, 25) tankar om lärande lyftes fram, när dessa säger att lärande är *förändring*. I det synsättet kan man betrakta lärande som hela tiden vacklandes på gränsen till utvecklingspsykologin. Eller finns det en gräns mellan de två? Utgående från de tankar som väckts i arbetet med avhandlingen är jag inte länge så övertygad om det.

Lärande som sådant har beskrivits utgående från Illeris tankar om processer och dimensioner. Illeris menar att lärande inte är ett isolerat fenomen, utan att vi när vi lär oss finns i ett sammanhang där vi interagerar med vår miljö. Utgående från den tankegången är jag tillfreds med att i tidigare kapitel tagit upp biografin, för att därigenom åskådliggöra att lärande sker genom livet med alla dess övergångar och skeden. Detta helt i linje med West et al. (2007,

287) som menar att det finns en brist i konventionella teorier kring lärande. En brist bestående av att lärandeprocessen inte placeras i det riktiga livet med sina sociala och kulturhistoriska processer.

Jag ville dock nå djupare i mitt sökande efter förståelse för begreppet lärande och min strävan nådde fram till ett litet men avgörande begrepp: *reflektion*. Många erkända läroteoretiker menar att utan reflektion sker inget lärande. Otto Granberg benämner till och med reflektionen som *lärandets viktigaste verktyg* (2004, 217). Jack Mezirow drar detta steget längre när han ytterligare poängterar att det är den *kritiska* reflektionen som är avgörande. Den kritiska reflektionen har sin utgångspunkt i antingen så kallade *disorienting dilemmas*, omvälvande händelser som sker i våra liv. Eller i ett dilemma som gradvis växer i omfång, ett missnöje eller en tilltagande insikt om att vi behöver förändring i våra liv (Merriam, 2004, 62; Mezirow, 2009, 21 – 22).

Under processens gång har jag fått värdefull hjälp av min handledare Petri Salo. I slutskedet sammanfattade han mina tankar och gestaltade dem i en bild. Ett begrepp saknades dock i bilden, reflektion. Jag fick frågan var jag ville placera reflektionen och vid det tillfället hade jag inte svaret, nu har jag dock det: i centrum. Det är med reflektionens hjälp vi avgör vad som är viktigt för oss, vad vi vill lära oss och vad vi då också gör vårt bästa för att lära oss. Nedan en illustration av tematiken.



Figur 9. Övergripande gestaltning av forskningstematiken.

Figuren skall betraktas som en rörelse. I centrum för rörelsen står reflektionen med vars hjälp läroprocessens tre dimensioner förs framåt. Lärandet fokuseras mot det som vi ser som relevant för den tid i livet där vi befinner oss.

Med det konstaterat tar avhandlingens empiriska del och nästa etapp på resan vid. I denna beskrivs undersökningen som som både rent teoretiskt och för detta arbetes skull har gett mig väldigt mycket, men även för mig själv som människa och som kvinna mitt i livet.

5 Den empiriska undersökningen

The wisest man has something yet to learn.

George Santayana

I avhandlingen ligger mitt forskningsintresse både i den stora bilden av lärande och i den lilla. Med hjälp av forskningslitteratur och strategiska dokument har jag i teoridelen beskrivit den stora bilden, det vill säga lärande och lärande som politiskt begrepp. I den empiriska undersökningen går jag nu över till den lilla bilden och med det den enskilda individens lärande. Med hjälp av tre livsberättelser vill jag se hur lärande framträder i deras liv samt om och hur detta personliga lärande speglas i den stora bilden

5.1 Undersökningens syfte och forskningsfrågor

Undersökningens syfte består av att skapa en förståelse för vad lärande är för den enskilda individen. Med hjälp av personliga livsberättelser önskar jag hur lärandet framträder i livsberättelsen samt se om och hur det personliga lärandet speglas i den stora bilden bestående av politiska strategier kring lärande. Den metod som används är narrativ, så även analysen.

Forskningsfrågorna är tre till antalet och formulerade på följande sätt:

1. Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier?
2. Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori?
3. Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse?

Fråga 1 och 2 besvaras utgående från teoretiska delen, fråga 3 utgående från den empiriska undersökningen.

5.2 Kvalitativ kontra kvantitativ ansats

Enligt Rodney Åsberg vid Göteborgs universitet, finns det inte någonting sådant som en åtskillnad mellan kvantitativ och kvalitativ metod. Beskrivningarna kvalitativ respektive kvantitativ hänvisar istället till de undersökta fenomenen, och kan då bestå av antingen ord eller siffror. På samma sätt menar Åsberg att analysen inte kan vara kvalitativ eller

kvantitativ, utan att det är de data som undersöks som uppvisar denna åtskillnad. Åsberg ger därför som förslag att man skulle prata om analys av numerisk information eller analys av icke numeriska data (Åsberg, 2001, 270 – 276). Vidare menar han att forskningsfältet förvirras genom tvivelaktigt likställande och användning av de olika forskningsbegreppen. Som exempel citerar Åsberg Da Silva och Wahlberg (1994, i Åsberg, 2001, 271) vilka beskriver begreppet *metod* på följande sätt: ”Termen ”metod” som ibland används på ett mångtydigt och vagt sätt, kommer i det följande att användas som synonym till ”approach”, ”perspektiv”, ”ansats”, ”strategi” och ”metodologi”.

Enligt min förståelse av Åsbergs tankar menar jag att min avhandling är kvalitativ, eftersom de berättelser och data som samlas in och analyseras består av ord. Forskningsansatsen ser jag som tudelad, narrativ samt hermeneutisk.

5.2.1 Hermeneutisk ansats

Hermeneutik betyder enligt nationalencyklopedin (2013) *läran om tolkning*. Inom bland annat teologin uppfattas hermeneutik som en regeluppsättning vilken på bästa sätt möjliggör tolkning av en text. Anna Johansson (2005, 147) menar att man i en hermeneutisk ansats utgår från begrepp som intention, erfarenhet, subjektivitet och medvetande. Och att det är genom det talande eller skrivande subjektet som språket får sin mening. Inom den hermeneutiska traditionen är därför begrepp som samtal och text centrala. Central är även forskaren, uttolkaren, vars förkunskap är avgörande för innehållet i texten. Genom en hermeneutisk tolkning vill man finna en gemensam och giltig förståelse av textens mening (Kvale & Brinkmann, 2009, 66).

I avhandlingen utgörs texten av dels teorin kring lärande och dels av livsberättelserna. Det är dem jag som forskare försöker finna mening. Enligt Johansson är det läsaren som i egenskapen av tolkande subjekt försöker iscensätta *textens möjliga betydelser*. Detta görs genom att inta olika positioner och roller till texten, exempelvis personlighet och historisk position (Johansson, 2005, 142). Utgående från hermeneutiken kan den kvalitativa forskaren lära sig se bortom intervjusituationen och istället ägna uppmärksamhet åt ”... den kontextuella tolkningshorisont som förmedlas genom historien och traditionen” (Kvale & Brinkmann, 2009, 66).

Den hermeneutiska meningstolkningen har enligt Kvale och Brinkmann (2009, 226) några rättesnören som bör följas. Först och främst berör detta den så kallade hermeneutiska cirkeln eller spiralen. Cirkeln sker som en ständigt pågående process bakåt och framåt samt mellan enskilda delar och helhet som båda sätts i relation till och speglas mot varandra. För det andra, att när man kommit fram till ett inre sammanhang i texten, en *god gestalt*, avslutas tolkningen. Vidare att man bör pröva deltolkningarna mot helheten, det vill säga mot meningen i helheten samt att texten ska ses som autonom. När det gäller den som tolkar texten bör denne naturligtvis äga kunskap om textens tema och man bör komma ihåg att texttolkning är förutsättningslös. Slutligen sägs att varje enskild tolkning innebär kreativitet och förnyelse.

5.2.2 Narrativ ansats

Pat Sikes, professor vid Universitetet i Sheffield, menar att människan är en berättande varelse. För att skapa mening i den värld vi lever i konstruerar vi narrativ, berättelser. Dessa hjälper oss att förstå och tolka världen och det som händer både oss själva och andra. Även byggstenarna i berättelserna såsom de narrativa strukturer och den vokabulär vi använder oss av är viktiga, eftersom dessa ger information om vår kultur och sociala bakgrund. För att illustrera detta citerar Sikes Wittgenstein (1966 i Sikes, 2006): "The limits of my language are the limits of my world."

Den narrativa forskningen har som syfte att undersöka berättandets villkor, struktur och innehåll (Skott, 2004, 9). Enligt Hannu L.T. Heikkinen kan begreppet narrativitet och narrativ relateras till fyra innebörder. För det första till en forskningsansats som baseras på en konstruktivistisk kunskapssyn där kunskap betraktas som personlig, lokal och subjektiv. Ytterligare kan termerna relateras till ett forskningsmaterial av narrativ karaktär, det vill säga berättelser i skriftlig eller i muntlig form som forskaren utgår från. Vidare till det redskap för analys av forskningsmaterial eller den framställning som forskaren gör utgående från forskningsmaterialet, så att säga metodologiska aspekter. Samt slutligen som ett praktiskt verktyg för att beskriva och förändra olika aspekter av världen. Exempelvis via livsberättelser som kontinuerligt format identiteten (Heikkinen, 2002, 16 – 23; Aaltola och Valli, 2007, 144).

5.2.3 Process

Enligt Aaltola och Valli (2007) beskriver narrativitet ett förhållningssätt som betraktar berättelsen som både förmedlare och skapare av kunskap. Vidare ser Josselson och Lieblich (1999, x) på narrativ forskning som ett hermeneutiskt *mode of inquiry* och beskriver då forskningen som en process, vilken flödar utgående från en fråga. Frågan i det här fallet berör individens subjektiva, inre verklighet och då speciellt hur individen skapar mening i hans eller hennes erfarenheter.

På liknande sätt ser Torill Moen, professor vid NTNU i Trondheim, narrativ forskning som en process, kännetecknad av samarbete mellan forskare och forskningsobjekt. Den pågående hermeneutiskt tolkande processen inleder sin tolkning genast en berättelse väljs ut bland en mängd andra ”möjliga” berättelser. Berättelsen formas genom diskussion och ömsesidig dialog där olika metoder kan användas i forskarens och forskningsobjektets dialogiska samarbete. Data kan förekomma i formen av loggbok, journalanteckningar, intervjuutskrifter, egna och andras observationer, brev, bilder, autobiografiskt skrivande, tidningar, dokument etc. Forskare som utgår från narrativ ansats använder sig av systematisk teori både när de närmar sig forskningsfältet och när de ska tolka resultaten: ”... when they give reasons for the interpretations”. (Moen, 2006, 6 – 7).

Enligt Torill Moen innefattar narrativ både berättare och kontext av den orsaken att individen befinner sig i ett socialt, kulturellt och samhälleligt sammanhang. Den narrativa ansatsen innebär för denna avhandling såväl metod som analys och tolkning. Därtill betraktar jag mig själv som en narrativ forskare i det arbete jag gör med att samla in livsberättelser som sedan analyseras och tolkas. Jag strävar efter en personlig kontakt med informanterna eftersom målet enligt Aaltola och Valli (2007) är att skapa en intersubjektiv och gemensam förståelse av fenomenet i fråga.

5.3 Livsberättelsen som metod

Donald Polkinghorne (1988 i Johansson, 2005, 85) menar att berättelsen är ”... den främsta form genom vilken mänsklig erfarenhet kan göras meningsfull”. Genom narrativiteten kan vi komma till förståelse för vilka vi är och skapa vår sociala värld (Johansson, 2005, 85-86). I avhandlingen används metoden *livsberättelse* vilken skiljer sig från *livshistoria*. Denna skillnad består enligt Anna Johansson i att fokus flyttas från historien till berättelsen, *history*

to story. På det sättet betonas även de narrativa medel som berättaren använder. Det är inte längre den faktiska erfarenheten eller det som verkligen hände som står i fokus, utan det sker ett skifte från historisk sanning till relativ, narrativ sanning (Johansson, 2005, 222).

När Ari Antikainen beskriver livsberättelsen som metod, säger han att den är kopplad till individen och det som hänt henne. Han menar att livsberättelsen berör allt det som individen erfarit, upplevt och tolkat och det som hon förmår överföra till andra människor i form av berättande. Livsberättelsen som sådan är kopplad till både verkligheten och livets strukturella ramverk i vilket individen levt sitt liv, men också till det berättande och de möjligheter till uttryck som individen kan utnyttja. När Antikainen et al. använde sig av livsberättelser i en finsk underökning år 1992 – 1994, samlade man in livsberättelser via intervju. Tillvägagångssättet har vid tillfällen kritiserats med motivationen att livsberättelsen inte blir autentisk. Detta är inget argument menar dock Antikainen, eftersom det är självklart att en berättelse om någons liv alltid tar form under någon typ av produktionsförhållande. Det man enligt honom också bör beakta, är att innehållet i berättelsen formas utgående från val gjorda av berättaren och att målet är att nå individens personliga erfarenheter (Antikainen et al. 1996, 18).

Livsberättelsen som metod kan utformas på varierande sätt. Enligt Plummer (2001 i Snellman, 2009, 30 – 31) kan man skilja mellan *långa* och *korta* berättelser. Ytterligare kan man genom djupet i berättelserna skilja mellan heltäckande (comprehensive), aktuell eller ämnesfokuserad (topical) och redigerad (edited). I den heltäckande livsberättelsen är berättarsubjektets röst i fokus och berättelsen går på djupet, medan det däremot är en specifik fråga eller aspekt som är central i den ämnesfokuserade livsberättelsen. Slutligen särskiljs den redigerade formen i vilken forskarens röst framträder tydligare.

I denna avhandling kan livsberättelsen betraktas som en redigerad sådan, eftersom jag inför mina möten med informanterna förberedde en intervjumanual (Bilaga 2). När Anna Johansson (2005, 244) beskriver detta förfarande använder hon benämningen *livsberättelseintervju*. Livsberättelsen tog form under två skeden, det vill säga två samtal. Inför samtal nummer två transkriberades berättelserna i sin helhet och gavs till informanterna för genomläsning. Därefter diskuterade vi tillsammans kring sådana tankar och reflektioner som väckts hos informanterna, men också hos mig.

Steinar Kvale och Svend Brinkmann ser konsten att intervjua som ett hantverk. De för fram att vi genom samtal lär känna andra människor och vi får kunskap om den andres erfarenhet, känslor och attityder. Forskningsintervjun bygger på vardagslivets samtal och de beskriver den som en intervju där kunskapen konstrueras i ”inter-aktionen mellan intervjuaren och den

intervjuade”. Det är ett gemensamt intresse som förenar två personer och på det viset skapar rum för utbyte av åsikter (2009, 11 – 18). Det är min förhoppning att denna undersökning genomförts som ett genuint gemensamt intresse.

Det är inte enbart intresset som är gemensamt utan även berättelsen. Enligt Carola Skott (2004, 43) som använt sig av Ricoeurs tankar om berättelsen, är också den gemensam eftersom den skapas mellan berättare och lyssnare och läsare. Det sker en förmedling inte bara mellan människa och människa, utan också mellan människan och världen samt mellan människan och henne själv. Vidare säger Skott att berättelsen i sig är både ”... statisk och dynamisk eftersom den blir framförd i tiden men ändå omfattar detsamma före, under och efter berättandet” (Skott, 2004, 69).

5.3.1 Etiska överväganden

Medicine doktor Ingvar Frid (i Skott, 2004, 125) för fram den etiska dimensionen i berättandet. Han menar att det inte handlar om enbart berättelsens innehåll, utan även om vad som sker i berättelsesituationen och hur berättelserna kommer till. I skapandet av berättelser för forskningsändamål så bör man vara medveten om lyssnandets fokus och det är enligt honom viktigt att skilja forskningssamtalet från det terapeutiska samtalet. Trots detta citerar han i sammanhanget Ricoeur (i Skott, 2004, 125) och hans tanke om att det i berättelsesituationen finns en ”... moralisk skyldighet för lyssnaren att svara an på berättaren.”

Även Anna Johansson tar upp skillnaden mellan forskningsintervju och terapeutiskt samtal och menar att det är etiskt viktigt att forskaren upprätthåller denna skillnad. Som forskare måste man hela tiden vara medveten om att den egna uppgiften inte består av att vara psykoterapeut. Det man kan göra är att ta ansvar som medmänniska på så vis att man uppmuntrar, lyssnar och när situationen så kräver, tröstar (Johansson, 2005, 272).

Man bör beakta att det under en intervju eller ett samtal kommer fram mycket mer än det sagda. Den intervjuades kroppsspråk och gester som används kan ge tydliga signaler om att hon eller han finner någonting obehagligt eller alltför påträngande. Enligt Sirkka Hirsijärvi och Helena Hurme är det viktigt att som intervjuare vara observant på dessa signaler. Det kan hända att den person som finner ett visst tema besvärande plötsligt byter plats, eller gör sig olika små ärenden för att undgå temat. I sådana fall uppstår risken att inte få med allt väsentligt på band. Som intervjuare kan man då antingen fördjupa temat genom tillägsfrågor,

eller gå vidare för att sedan senare återvända till temat när situationen så medger. När känsliga saker diskuteras kan den som intervjuas bli tårögd eller brista i gråt, en situation som kräver empati och medkännande av intervjuaren (Hirsijärvi & Hurme, 2008, 119 – 120).

Som forskare menar Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009, 90 – 91) att man bör vara moraliskt ansvarsfull. Det är viktigt att uppvisa integritet, att ha kännedom om värdefrågor och etiska riktlinjer för att kunna göra etiskt riktiga val. Forskarna lyfter fram spänningen mellan personlig vänskap och professionell distans som ett *osäkerhetsområde*. Detta osäkerhetsområde kände jag som forskare mycket tydligt av. Det att berätta sitt liv är en mycket personlig och känslomässig handling och när jag som forskare satt bredvid greps även jag av de händelser och umbäranden som personen ifråga gått igenom. Trots att jag från tidigare personligen inte kände dessa kvinnor, var gränsen mellan personligt och professionellt hårfin och jag insåg vikten av att upprätthålla balansen mellan intresserat deltagande i deras livsberättelse och forskarmässig objektivitet inför det narrativa materialet.

5.3.2 Val av undersökningspersoner

Bland annat Steinar Kvale (1997, 136) menar att det inte existerar någonting sådant som den ideala intervjupersonen. Visserligen kan man beroende på syfte finna personer som är mer eller mindre lämpliga, men det är viktigt att komma ihåg att det är intervjuaren själv som är forskningsverktyget. För att bli en god intervjuare krävs övning genom att läsa intervjuer, lyssna till och iaktta intervjuer samt naturligtvis genom egna praktiska erfarenheter.

Sirkka Hirsijärvi och Helena Hurme (2008, 133) för fram att det finns få grupper som är så givande att intervjuas som äldre personer, speciellt om ämnet tangerar de äldres livshistoria. Äldre personer har ofta gott om tid och många njuter av det faktum att andra är intresserade av deras åsikter. Enligt samma forskare är det skäl att noga tänka efter hur man närmar sig de personer man önskar intervjuas och som ett möjligt närmelsesätt nämner de att ta kontakt med förslagsvis olika föreningar och sammanslutningar i vilka de äldre deltar.

Grundkriteriet när jag sökte informanter var att de skulle ha intresse av att delta i min undersökning samt utöver det känna glädje i att dela med sig av sina livserfarenheter. Med tanke på detta utgick jag därför från Hirsijärvi och Hurmes råd och sökte i Medborgar- och Vuxeninstitutskataloger fram kurser och träffar som riktade sig till äldre vuxna. Efter detta tog jag kontakt med en av ledarna för så kallade tematräffar för pensionärer, och bad om tillstånd

att komma och presentera mig och min forskning. Inför presentationen förberedde jag ett brev som jag skulle kunna lämna kvar efter att jag gått. Detta gjordes eftersom jag ville ge åhörarna en möjlighet att ensamma i lugn och ro läsa igenom vad ett deltagande skulle innebära för dem. I brevet satte jag även med mina kontaktuppgifter (Bilaga 1). Att på detta vis söka sina informanter kan ha sina konsekvenser, av vilka en kan upplevas som både positiv och negativ. En informant anmälde sitt intresse redan på plats, medan två andra ringde mig inom ett par dagar. Att få frivilliga var sålunda en enkel uppgift. De frivilliga var dock som personer förhållandevis likartade, vältaliga äldre kvinnor som under sina liv upplevt en hel del. Måhända borde jag ha uppsökt olika sammanhang för att därigenom få mer variation. Den problematiken får undertecknad dock ta med sig till kommande forskningsarbeten.

Min ursprungstanke var att ta del av fyra personers berättelser och även en fjärde person, en man, hade givit sitt samtycke att delta i undersökningen. Under arbetets gång förändrades dock min tankegång och jag valde att ta med endast de tre kvinnorna. Trots att enbart ett kön är representerat finns inga genustankar bakom mitt beslut. Jag vill försöka visa en gemensam kvinnlig berättelse om lärande, men jag strävar inte efter att närmare gå in på *att* den skulle skilja sig och *hur* den skulle skilja sig från en manlig berättelse. I avhandlingen *är* berättelsen.

Det finns ett antal fördomar gällande intervjuande av äldre personer. Enligt Sharon R. Kaufman, (1994, i Hirsijärvi & Hurme, 2008, 133 – 134) så tror många unga personer att äldre personer fortare blir trötta i intervjusituationen. Kaufman menar dock att det förhåller sig tvärtom. Man bör vara beredd på att intervjuer med äldre kan dra ut mycket länge på tiden. Forskaren bör vara förberedd på den äldres behov att prata om sitt liv och inte utgå endast från det egna behovet att snabbt få fram mycket information. Glädjande nog var det just så det förhöll sig. De timmar som jag kom att spendera tillsammans med kvinnorna flög snabbt förbi.

5.3.3 Dokumentation av berättelserna

Alla intervjusamtal hölls enligt informanternas begäran i deras hem. Under varje samtal användes i varierande utsträckning intervjumanualen som stöd. Trots det blygsamma urvalet av personer kunde jag notera en märkbar skillnad i sättet att dela med sig av sin historia. Denna skillnad visade sig redan från de första trevande meningarna, när informanterna ombads berätta om sig själva och sin bakgrund. En av kvinnorna berättade mycket fritt och detaljrikt om sitt liv och för hennes del var intervjumanualen i princip överflödig.

I samband med samtalen informerade jag om hur materialet kommer att användas och att deras identitet inte röjs i avhandlingen. De första intervjusamtalen varade mellan en och två timmar och bandades i sin helhet. Alla berättelser transkriberades ordagrant, på så sätt att mina kommentarer och frågor med fet stil skrevs in i den flytande texten. Dessutom noterade jag eventuella tveksamheter, skratt och gester. Texten togs med till det andra samtalet som ägde rum inom två veckor efter det första. Vid det andra besöket hos informanterna inledde vi med att först diskutera allmänt om vad som hade hänt sedan senast, samt om några tankar och reflektioner eventuellt väckts hos dem. Därefter gav jag den transkriberade berättelsen för genomläsning. Alla informanter utom en läste genom sin berättelse. En av damerna önskade endast ögna igenom texten tillsammans med mig, för att sedan i sin ensamhet läsa den noggrannare, vilket jag respekterade. Vi förde istället ett längre samtal kring tankar som uppkommit hos både henne och mig efter vårt senaste möte. Samtalet bandades i sin helhet för att sedan transkriberas. De informanter som läste igenom sina texter gav kommentarer under läsningens gång. Kommentarer skrevs ned och fylldes sedan med annan färg in i de tidigare texterna. Efter genomförda samtal hade jag 81 sidor text att analysera.

Avslutningsvis informerade jag alla om möjligheten att erhålla ett nedskrivet exemplar av sin berättelse. En möjlighet som alla tre tog emot.

5.4 Tillvägagångssätt vid analys och tolkning av data

Det existerar inte endast en narrativ teori och analys utan många olika (Skott, 2005, 20), varför man i studier av berättelser bör iakta en mängd olika utgångspunkter och perspektiv. Att ge sig in i berättelseforskningen och det narrativa forskningsfältet kan därför ses som något av en utmaning. För att bringa reda i detta omfattande fält har ett flertal forskare utarbetat olika formulär och typologier med riktlinjer att följa. En av dessa är Elliott George Mishler med sin typologi för olika modeller av berättelseanalys (1997 i Skott, 2004, 21). Mishler har delat in analysen i tre typer med inledningsvis *Referensramar och kronologiskt ordnande: "Berättandet" och "Det berättade"*. Här man finner den typ av analyser som intresserar sig för det verkliga händelseförloppet och berättelsens kronologi. Som följande benämner han *Textens sammanhang och struktur: Berättandestrategier*. Den forskare som analyserar enligt detta mönster intresserar sig för inre sammanhang och skapandet av strukturer i olika framställningstyper och genrer såsom figurer, poetik och stil. Slutligen

Berättelsens funktioner, sammanhang och konsekvenser, i vilket fokuseras på de kulturella, sociala och psykologiska sammanhangen i berättelsen.

Alexa Robertson (2005, 236 – 237) menar att en del forskare upplever det som viktigast att ta sig an en narrativ *på dess egna villkor* och de varnar för att enbart söka innehåll. Medan Kvale och Brinkmann (2009, 240) i den narrativa analysen lägger fokus på ”... de historier som berättas under en intervju och utarbetar deras strukturer och intriger.” Om en spontan berättelse inte existerar kan man ta de episoder som finns i en intervju och av dem konstruera en sammanhängande berättelse. Det är också möjligt att av flera olika personers berättelse skapa en gemensam och sammanhängande berättelse, och på det viset konstruera en rikare och mer förtätad sådan.

Robertson (2005, 236 – 237) identifierar utgående från Lieblich’ begreppspar holistiskt mot kategoriskt och innehåll mot form, fyra olika sätt att läsa narrativ: *holistiskt-innehållsligt*; *holistiskt-formbaserat*; *kategoriskt-innehållsligt* och *kategoriskt-formbaserat*. I det *holistiskt-innehållsliga* sättet att läsa används och fokuseras på den fullständiga berättelsen. I det fall man som forskare analyserar enskilda delar eller stycken speglas det mot helheten. När läsningen är *holistiskt-formbaserad* fokuseras på strukturen eller handlingen i hela berättelsen, narrativet, och forskaren ser på hur berättelsen rör sig. Går den till exempel från nuet eller finns det någon vändpunkt som kan ge förklaring till händelseförloppet. Det *kategoriskt-innehållsliga* sättet att läsa motsvarar så att säga innehållsanalysen, där man plockar ut enskilda yttranden för att sedan kategorisera dem. På det viset ser man hela narrativet genom de olika delarna. Slutligen det *kategoriskt - formbaserade* sättet att läsa och analysera som fokuserar på olika lingvistiska eller stilistiska karaktärsdrag i narrativen. Här kan man till exempel se om det i berättelsen används olika typer av metaforer.

5.4.1 Analysprocessens inledning

Analysen för denna avhandlings del påbörjades från inledningen av varje enskild kvinnas berättelse, helt enligt tankar framförda av Anna Johansson (2005, 281) som säger att de tre första analysfaserna sker under själva intervjusituationen. Det är där och då som den intervjuade beskriver sina handlingar och sin livsvärld. Det är också där som densamma upptäcker nya förhållanden och innebörder, samtidigt som intervjuaren koncentrerar och tolkar meningar. De följande stegen sker enligt Johansson när det finns ett utskrivet material att tolka. Då strukturerar, klarlägger och analyserar forskaren. Därefter sker uppföljning

genom en ny intervju och en eventuell förändring i handlande. Slutligen avslutas analysen med handlande. Under de timmar jag tillsammans satt med kvinnorna gjorde sig min förförståelse ständigt påmind på så sätt att jag redan där kunde dra paralleller mellan teorier kring lärande och det enskilda lärandet i deras levda liv. Därefter tog transkriberingen vid i vilken jag än en gång fick lyssna till det sagda. Denna gång med måhända mer distans och därför utökad möjlighet att lägga märke till olika nyanser. Efter transkriberingen lästes texterna genom dels av mig själv och dels av kvinnorna (två av dem) som därigenom lät mig ta del av även deras reflektioner och analyser av sina berättelser. Slutligen läste jag berättelserna upprepade gånger med penna i hand. Överstrykningspenna för att fånga enskilda skeenden och frön till kategorier, blyertspenna för att skriva ner nyckelord och tankar som väcktes hos mig.

Anna Johansson delar upp analysfasen som följer på transkriberingen i två delar: läsning och skrivande. Hon påpekar dock att faserna sker parallellt. Med läsandet av berättelserna sker en strukturering i vilken man upptäcker teman, mönster och nyckelord, kanske även motsägelser och sprickor. Utgående från de teoretiska perspektiv och analysmodeller som man valt sker nu en aktiv och systematisk tolkning. Här använder sig Johansson av Kvale (1997) som urskiljer fem olika metoder för meningsanalys: *meningskoncentrering*, *meningskategorisering*, *narrativ strukturering*, *meningstolkning* samt *ad hoc*. Den sista som en blandning av olika modeller. Läsandet tillsammans med skrivandet är tätt sammanbundet i en process. I utskriften hoppar man som forskare över vissa delar medan åter andra väljs ut. Man redigerar, stryker och strukturerar om för att sedan välja ut beskrivande citat som slutligen kommenteras och tolkas. På detta vis görs en kreativ och symbolisk sammanfattning, en metaberättelse, av allt det man som forskare tagit del av. ”I rollen som författare tillverkar nu forskaren en egen text med hjälp av det man hört, läst och sett i fältet” (Johansson, 2005, 282 – 283).

I avhandlingen har jag använt mig av den sistnämnda, *ad hoc*. Jag har läst och meningskoncentrerat för att slutligen försöka uttyda kategorier. Rent praktiskt gjordes detta så att jag plockade över de koncentrerade meningarna i ett skilt dokument varefter jag försåg dem med initialer, förstorade texten och klippte ut alla var för sig. Detta gav mig en stor mängd pusselbitar, 346 stycken, som jag sedan började arrangera och kategorisera. För att hela tiden hålla syftet och forskningsfrågorna i minnet klipptes även en stor version av dessa ut och sattes upp på väggen. Därefter analyserades delarna mot helheten och helheten mot delarna. Eftersom materialet stundvis kändes för stort och ogripbart läste jag även texten parallellt på dator och infogade där kommentarer och reflektioner. Min strävan har varit att

om möjligt skapa en större gemensam berättelse för dessa kvinnor. En berättelse om livslångt lärande.

6 Resultat enligt forskningsfrågor

I have no fear that the result of our experiment will be that men may be trusted to govern themselves without a master.

Thomas Jefferson

Tre frågor har ställts i denna avhandling och tre frågor kräver svar. För att så tydligt som möjligt besvara var och en av dessa, behandlar jag en fråga i sänder. Att som forskare använda sig av ett narrativt tillvägagångssätt innebär att man bör vara beredd på att mötas med viss kritik. Enligt Alexa Robertson (2005, 254) består denna kritik ofta av påståendet att analysen inte kan reproduceras av andra forskare. Robertson följer upp med att säga att det därför finns all anledning att sträva efter tillförlitlighet. Hon lyfter fram ett antal kvalitetskriterier som Lieblich et al. (1998, 173 i Robertson, 2005, 255) fört fram. Rapporten bör stödjas av citat, det vill säga *bevisens omfattning* är av betydelse. En viss *koherens* bör förekomma på så sätt att delarna i analysen ska passa ihop med tidigare forskning och rådande teorier. Vidare lyfts *insiktsfullhet* fram på så sätt att en god studie ska vara originell och innovativ. Slutligen *sparsamhet*, studien ska vara estetiskt eller elegant tilltalande.

Inledningsvis besvaras fråga nummer 1 och 2 utgående från teoriavsnittet. Med stöd av nyckelord från dessa besvaras därefter fråga 3 utgående från livsberättelsernas analys och tolkning.

6.1 Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier

När man ser på lärande i ljuset av de stora strategierna, finner man ett fenomen som kan svara mot många behov. Ett fenomen som ses som lösning på inte bara ett problem, utan flera. I de politiskt ekonomiska strategierna identifieras ett lärande för tre olika agendor: lärande för personlig utveckling, lärande för ekonomi och lärande för demokrati. Dessa tre agendor kommer jag att söka i besvarandet av den tredje forskningsfrågan för att se hur de och lärandet framträder i livsberättelsen. I detta skede av resultatredovisningen, det vill säga besvarandet av de två första forskningsfrågorna, presenteras de nyckelord som framkommit och som jag anser vara av vikt för arbetet. Nyckelorden åtföljs av en kort motivering.

Rättighet och skyldighet

De politiskt ekonomiska strategierna kring livslångt lärande föddes ur ett identifierat och konstaterat samhälleligt behov. Man ville skapa lika möjligheter för alla att lära och oberoende av position i samhället, kön eller hudfärg skulle alla garanteras samma utgångsläge. Sett i det ljuset kan lärande betraktas som en mänsklig rättighet. Rättigheter förknippas dock ofta med skyldigheter, ett faktum som under årens lopp kunnat konstateras även när det gäller dessa strategier. I samband med den andra generationens livslånga lärande kom ekonomin alltmer i fokus, något som gjorde att tyngdpunkten förflyttades. Från att tidigare kunnat åberopa sina rättigheter till personlig utveckling, kompetenshöjning och lärande, förflyttades nu ansvaret över till den enskilda individen. Det var upp till var och en att skaffa sig de kunskaper som behövdes för att vara anställningsbar och attraktiv på arbetsmarknaden.

Flexibelt och utvecklande

I historiskt perspektiv är det måhända rättigheten livslångt lärande som dominerat. Lärande har setts som en möjlighet till kontinuerlig personlig utveckling. I den processen har man inte nödvändigtvis haft ett uttalat mål, utan det är resan i sig och den utveckling som där har skett, som betraktats som det centrala. Lärande har kunnat anpassas till individen så att han eller hon flexibelt kan utnyttja möjligheterna. Det är dock en tvåvägs-flexibilitet där individen kan utnyttja möjligheterna och systemet, medan även systemet kan utnyttja individen.

Förändring och anpassning

Genom läroprocessen sker kontinuerlig utveckling och människan som sådan förändras (Hörnqvist, 2000, 91; Jarvis, 2009b, 25). Förändring är någonting som även poängteras när lärande används i politiskt syfte. Enligt Mattias Finger och José Manuel Asun (2001) strävar man med strategierna kring det livslånga lärandet mot ett samhälle där alla hela tiden lär. De nämnda forskarna ser inte det livslånga lärandet som pedagogik utan snarare som ett politiskt-institutionellt projekt. Under årens lopp har strategin utvecklats från att fokusera på livslång utbildning till livslångt lärande, men trots till synes förändrad tyngdpunkt är kärnan fortfarande densamma: förmåga att anpassa sig till förändring (Rubenson, 2006, 329).

Förutsättning för delaktighet

Genom att skapa ett lärande samhälle kan man även skapa ett demokratiskt dito. Enligt bland andra Aspin och Chapman (2001) så är livslångt lärande en nödvändig förutsättning för det demokratiska samhället. De betraktar lärande som någonting offentligt gott som därför ska erbjudas alla. I detta sammanhang kan den aktiva medborgaren ses som det ultimata målet, något som man enligt Europeiska Unionen har lättare att bli när man känner *tillhörighet*. Grunden i denna tillhörighet ligger i det att kunna försörja sig själv, eftersom det stöder självrespekt och välmående. En individ som respekterar sig själv äger också mod att uttala sig i frågor som berör det egna livet.

Medel

Sett i detta ljus kan livslångt lärande som strategi följaktligen konstateras utgöra ett medel, inte ett mål.

6.2 Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori

Resultatredovisningen av den andra forskningsfrågan följer samma mönster. Via vuxenpedagogiska teorier har jag försökt närma mig lärandet för att därigenom kunna ge en kort beskrivning av begreppet. Inledningsvis presenteras det nyckelord som framträtt, därefter en kort motivering.

Process

I teorin framkommer att vad som är i grunden avgörande när man betraktar begreppet *lärande*, är om man väljer att se det som en process eller ett resultat (Bron, 2005, 3). Processtanken går att återfinna i många vuxenpedagogiska teorier kring lärande, däribland teorierna om lärande som erfarenhetsbaserat samt teorin om lärande som transformativt. Knud Illeris menar att lärandet består av de två processerna *tillägnelse* och *samspel*, där tillägnelsen sker på individuellt plan medan samspelet rör sig mellan individen och omvärlden. Man kunde kanske tro att processen hela tiden strävar framåt men så är inte fallet, lärande kan även vara bakåtsträvande. I processen kan finnas hinder och hämningar vilka då leder till att en del lärande inte förverkligas eller blir ofullständigt (Illeris, 2005).

Meningsskapande och funktionalitetsskapande

I läroprocessen möts man av ett återkommande begrepp: *mening*. Det stora syftet för vilket lärande sker synes vara att skapa sammanhang och mening i våra liv, ett skapande som alltid görs utgående från våra tidigare erfarenheter. När vi bygger vidare på dessa erfarenheter, menar Otto Granberg, att det sker en form av *inre skapande* (Granberg, 2004, 80 – 81). Vidare för Illeris (2007, 42) fram att individens strävan är att bygga upp en individuell *funktionalitet*. Det vill säga han menar att vi lär oss så mycket mer än enbart kunskap.

Erfarenhetsbaserat och biografiskt

Erfarenhet är sålunda avgörande för lärande, dock inte erfarenheten i sig. Beard och Wilson (2002, 15 – 19) för fram vikten av handling och tanken *om* handling. Dessa två hör ihop och om vi inte bearbetar våra handlingar sker heller inget lärande. Våra erfarenheter gör vi inom den kontext vi kallar livet, ett faktum som i den pedagogiska forskningen uppmärksammas allt mer. Bland annat Peter Alheit har lyft in begreppet biografi och biograficitet i samband med lärande, för att därigenom skapa en mer holistisk och historisk bild av lärande (West et al. 2007, 287).

Lärande är att kritiskt reflektera

För att vi ska kunna använda oss av våra erfarenheter på ett konstruktivt sätt krävs ännu en avgörande ingrediens, *reflektion*. Enligt Dewey (i Rodgers, 2002, 846 – 848) är det reflektionen som knyter ihop erfarenheter och på det viset skapar kontinuitet. Ännu är vi dock inte framme vid kärnan eftersom Jack Mezirow menar att det inte är reflektionen i sig som är avgörande, utan det att reflektionen är *kritisk*. För att lärande ska ske måste vi ifrågasätta de strukturer på vilka vi byggt våra liv. Det är endast genom den kritiska reflektionen som vi har förmåga att i grundvalen åstadkomma förändring, vilket för oss fram till lärandets kärna:

Lärande är förändring

Vad är då resultatet av den kritiska reflektionen och vad är det som sker med oss människor när vi lär? Enligt Maj-Lis Hörnqvist (2000, 91) upplever vi vår omvärld på ett nytt och annorlunda sätt. I samma banor tänker Peter Jarvis (2009b, 25) som säger att lärande är en kombination av processer som individen erfar under hela livstiden. Hela individen berörs, både kropp och psyke med resultatet att vi *förändras*.

Med dessa nyckelord går jag över till besvarandet av min tredje och sista forskningsfråga.

6.3 Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse

It has long been an axiom of mine that the little things are infinitely the most important.

Arthur Conan Doyle

Inledningsvis ges en kort presentation av de tre damer som ingår i undersökningen. Efter detta presenteras den gemensamma grund som kunde skönjas i deras liv och berättelser, innan jag går vidare till att via nyckelorden visa hur lärandets olika dimensioner framträtt i berättelserna.

Att på det här sättet få dela en annan persons liv är en stor ynnest, för att inte nämna det faktum att utan dessa tre damer skulle avhandlingen inte ha blivit densamma. Alla tre damerna har under några år varit pensionärer och åldersmässigt befinner de sig mellan 65 och 74 år. Efter mina första besök hos dem kunde jag se en gemensam och mycket klar nämnare: *inre styrka*.

Anna

Anna utgår i sin berättelse från sin plats i syskonskaran. Som mellanbarn menar hon att hon fick vara mycket i fred och på så vis utveckla en stark självständighet, något som tydligt kommer fram och bekräftas i hennes berättelse. Anna har gått sin egen väg och med stor integritet gjort de val som måste göras. Hon beskriver sig själv som nyfiken och mycket envis. Hon har man och två vuxna barn och är nu pensionerad från ett yrkesliv i skolvärlden.

Elise

Elise har under några år varit pensionerad från sitt arbete vid universitetet. Hon bor med sin man och har sin dotter med familj boende i grannskapet. Elise är en person som under hela livet strävat framåt, såväl i personlig som i professionell utveckling. Hon beskriver sig själv som positiv i grunden men med melankoliska och eftertänksamma drag. Under sin karriär

arbetade Elise många år med barns lärande och säger att även hon under många år har funderat på nyckeln till lärande.

Ulrike

Som ung valde Ulrike att söka sig bort från sin hemort. Hon utbildade sig till hjälpskötare i grannstaden för att sedan söka sig till huvudstaden och de möjligheter som fanns där. Hon kom dock att spendera största delen av sitt vuxna liv i Norge. Ulrike är en stark kvinna som inte räds att säga sin ärliga åsikt, något som ibland inte fallit i god jord hos hennes medmänniskor. Ulrike är nu pensionär efter ett långt yrkesliv inom vården. Hon är fränskild med två vuxna barn och barnbarn bosatta i Norge.

6.3.1 En gemensam grund

Alla tre berättelser genomsyras av den tidsanda som då rådde. Ulrike poängterade att hon var efterkrigsbarn och att detta följt med henne genom hela livet. Så gjorde även Anna, likaså framkom i Elises berättelse att de växte upp i en speciell tid. En tid som genomsyrades av viljan att bygga upp landet Finland igen. Från deras föräldrars sida fanns det en gemensam önskan att ge sina barn någonting bättre och någonting stabilare att bygga sina liv på. Följande underkategorier visar tydligare vad denna grund består i, i kapitlet resultatdiskussion förs därefter ett utvecklande resonemang.

”Det var så det var”

De fem små orden återkommer gång på gång i berättelserna: *det var så det var*. Orden uttalas dock inte på ett uppgivet eller resignerat sätt, utan som ett stilla konstaterande. Deras barndom fylldes av sysslor och skola i den mån det var möjligt. Redan som små var deras ansvarsområden omfattande och med stigande ålder växte detta ansvar ytterligare. Barnalivet som sådant ifrågasattes dock inte.

Vi var tre systrar, pappa var tulltjänsteman. I veckorna var han alltid i stan så vi skulle sköta alltihopa. På somrarna var det nästan värst när man skulle höbärga. Pappa kom hem på lördagen, inte alla lördagar men ibland. Så slog han ner allt hö som vi skulle

lägga upp i veckan. Så vi hade ganska jobbigt som barn. Men det var ju som en bra gemenskap, alla i familjen jobbade tillsammans. (Elise)

... och jag fick nog smaka riset också för jag var envis så sjuttons envis men jag upplevde nog inte barndomen som något konstigt eller besvärligt det var nog bara som det var och jag, som sagt trivdes med uppväxten ända tills jag kom i tonåren då skar det sig för min envishet tog över lite för ofta. (Anna)

På sätt och vis hade jag ju en bra barndom, vi hade mat på bordet alltid. Alltid hade vi kläder och allt det här, det var ju bra. (Ulrike)

Saknad

Trots att barnalivet inte ifrågasattes, nämner alla tre i sina berättelser en viss saknad och en önskan. En önskan som formuleras tydligare ömhetsbevis från föräldrarna och tydligare bevis på att man verkligen var omhuldad, älskad och uppskattad. En av kvinnorna uttrycker att *man nog visste*, även om fysiska bevis gärna skulle ha fått förekomma i högre grad. I berättelserna framkom även att fysisk omsorg mer ofta visades från den äldre generationen. Alla tre kvinnorna reflekterar insiktsfullt kring varför och konstaterar att föräldrarna som hade en familj att försörja trots allt gjorde sitt bästa.

... men just det där som man kanske saknade mest och som jag har pratat med många om i min ålder, att man saknade den där föräldrakärleken till sina barn. Att man aldrig satt i famnen, aldrig var det någon tröst att få och man skulle vara tacksam för allt. (Ulrike)

De sa inte så mycket och vi fick inte så mycket beröm så där muntligt, men man kände att man var värdefull och särskilt mamma så visade nog att hon tyckte om oss och att vi var duktiga tyckte hon nog också. Hon sa det inte så mycket, men jag vet att hon tyckte det. (Elise)

Vi gick till en faster och hon gav sig tid att läsa "Tuppens bok" och hon liksom... Hon hade nog egna barn men de började bli vuxna så det var nog mest min syster och jag som gick till faster. Hon gav sig tid och då känner man sig trygg. (Anna)

Lösningfokuserat

Som ung vuxen kanske man inte fann den utbildning man önskade på orten, inte heller arbete. Utmärkande för kvinnorna är dock att man gjorde det man skulle och under ungdomsåren

sökte man sig dit där det fanns som man just då behövde. För att nå sitt mål pendlade man eller bytte hemort en tid, allt var möjligt när målet var att få ett yrke, försörja eller fortbilda sig. Även om man och barn kom in i bilden, och *trots att* man och barn kom in i bilden, gällde samma förhållningssätt. De har strävsamt arbetat sig framåt under devisen ”hinder är till för att övervinnas” och var det inte möjligt att gå över, gick man under eller bredvid.

Jag blev färdig 1966, och då flyttade jag till Esbo och jobbade där på ett äldreboende i två år och så ville jag lite ut i den stora världen då, som många andra kanske, men det var inte vanligt på den tiden... (Ulrike)

... under tiden hade jag tagit reda på att jag inte var kompetent för att vara grundskollärare. Jag behövde ett papper till och enligt Skolstyrelsen måste jag skriva in mig som elev i handarbetsseminariet som hade flyttat till Ekenäs. Så jag sökte dit och så pendlade jag med Draka bussen mellan Vasa och Ekenäs (den buss som värnpliktiga åkte med till och från Dragsvik) och flickan var med mommo och Moffa. (Anna)

Och sedan så fanns det inte något jobb inom barnträdgårdsverksamheten så jag gick alla möjliga kurser. Bland annat för jag till Sverige och blev arbetsterapeut för barn på sjukhus, men det kom aldrig någon sådan tjänst så jag har inte utövat det. (Elise)

”På bästa sätt”

Utgående från denna grund har kvinnorna i sin tur gjort sitt bästa för att skapa ett gott liv för sig och sina familjer. Man har levt sitt liv med en mycket pragmatisk hållning där strävan hela tiden varit att leva på bästa sätt. Inte i den mening som vi kanske idag definierar ”på bästa sätt” med en längre semesterresa varje år, ett stort hus och kostsamma fritidsintressen. Utan *på bästa sätt* innebar för dem att familjen skulle ha en grundförsörjning och att barnen skulle ha möjlighet att gå i skolan samt få en trygg grund att stå på. I detta ingick även att barnen skulle veta att de var älskade.

Till mitt barn har jag försökt ge att hon ska ha trygghet här hemma och så skulle hon få välja själv. Men om hon har haft problem så har vi båda stöttat henne och det försöker vi nu också med vårt barnbarn som är 4 år. Att vara positiva och ge beröm i små doser så att hon ska känna att hon är värdefull. (Elise)

Det är viktigt. Att inte behöver man ha hela världen runt omkring sig men någon, de där människorna man tycker om. Att man har ett gott förhållande med vänner man har. (Ulrike)

Ja nog var det jobbigt också (att vara särbo) för det var ju... man slipas ju nog ihop på ett annat sätt när man bor ihop. Så nog var det fem före skilsmässa flera gånger men jag brukar säga skulle jag inte vara så envis så skulle vi nog vara skilda! (Anna)

6.3.2 Lärande för delaktighet

I denna kategori framkommer lärande som en strävan att vara delaktig i samhället, såväl i de stora sammanhangen som i de små. I berättelserna steg kvinnorna fram som en del av helheten och de har medvetet betraktat sig själva, sina relationer och sitt liv som värdefulla kugor i ett större maskineri. De har aktivt deltagit för att skapa en god tillvaro för sig själv och de sina, på samma sätt som de aktivt höjt sin röst när situationen så krävt. Det framkom tillfällen när man önskat att man gjort eller engagerat sig mer, men denna önskan bottnar då i viss ånger och konstaterandet att delaktigheten är viktig.

Att vara en del av samhället

Det att vara en del av samhället är så mycket mer än att synbart engagera sig politiskt eller att stå i främsta ledet och kämpa för sina och andras rättigheter. Delaktighet kan ses som en medvetenhet och som någonting som man fostras till. De tre kvinnorna vittnar om en trygghet och en vetskap om var de har sina rötter. Med stöd i rötterna vågar man uttala sin åsikt och befästa sin plats i samhället. Det handlar givetvis om medborgerliga rättigheter, men även om skyldigheter som man via sin nyfikenhet varit öppen för.

... grunden till den ligger nog i den där tryggheten hemifrån. Och sedan hade jag ett sådant hem där pappa var ju engagerad i politiken. Han var ju kommunalfullmäktige ordförande i kommunen. (Elise)

Men att det blir ju alltid... och jag tycker också det här att om man aldrig vågar säga till om någonting så blir det aldrig gjort någonting heller. (Ulrike)

Jag tror att det är viktigt det här att man kommer ihåg varifrån man kommer att man kommer ihåg sina rötter. För det kan man inte komma undan, hur mycket man än vill och försöker. (Ulrike)

Ja och just den här nyfikenheten som jag tack och lov har fått behålla så gör ju att till exempel periodvis är jag väldigt intresserad av politiken hur det går till där och så kan det svänga och så kan... (Anna)

Att ha respekt för sina medmänniskor

En grundläggande respekt för den andra människan är avgörande för delaktigheten. Det handlar om attityder och värderingar som gör det möjligt att värna om allas rätt att delta i samhället. Respekten visar sig i den närmaste vänskretsen, men även för de människor man möter i vardagen. Med en respektfull hållning behandlar man den andra människan värdigt, ärligt och med visad omsorg.

Att jag tycker att det är också är jätteviktigt att det du kallar vänner, att du kan prata med dem om allt och att du kan lita på att det som blir mellan dig och mig, det blir där. (Ulrike)

Alla människor är lika värda, det var helt naturligt där hos oss. Gick man i stan med pappa så pratade han med alla oberoende av om det var direktörer eller poligubbar (alkoholister). (Anna)

Att just det här att man ska ha lov att säga till, men också det här att man ska vara ärlig och tåla kritik både av sina föräldrar och av sina vänner att det är... men just det här att man... jag tycker att ärlighet är det viktigaste i vilket som helst förhållande. (Ulrike)

De här (personer som haft stort inflytande över det egna livet) har nog varit då de som jag har tyckt att har varit hederliga och gett mig någonting och uppskattat mig så som den jag är, kan man säga. (Elise)

Men att, jag tycker man ska försöka behandla alla människor likadant och att man ska vara rättvis och man ska inte... inte ska man se på hudfärgen på människor. Att alla människor är bra på sitt sätt. Att man ska behandla människorna ordentligt och rättvist, det tycker jag är en viktig sak i livet. (Ulrike)

Att värdesätta den äldre generationen

Ingen människa är en ö sägs det, inte heller någon generation står ensam. Bandet mellan generationerna har stärkt och givit trygghet under en uppväxt som tidvis varit kämpig. Denna trygghet återgäldas nu genom det att man värdesätter sina äldre. En modell som i sin tur förmedlas till barn och barnbarn. I ett samhälle grundat på delaktighet tas alla omhand, såväl äldre som yngre.

Ja det är nog gamla mommo det (som haft stort inflytande i Annas liv). Hon, hon var en såndär trygg faktor. Nog var ju mamma också, men hon var ju ganska upptagen av jordbruket hon. (Anna)

Och nu när jag var där hos dem sist så då kom det på tal det här och jag var ju jätteglad att det kom från honom: så sa han åt mig att han är så glad för det att vi aldrig tvingade honom i någon skola eller någonting, att han fick själv bestämma. (Ulrike)

Sen är ju nog bestämd kanske och ganska energisk men det har jag ju fått hemifrån med två arbetsamma föräldrar. (Elise)

Att uppmuntra och stöda

Som människor har vi inte alla kraft att ta oss framåt, något sådant ska inte heller krävas av oss. Delaktighet förutsätter stöd och uppmuntran och en vilja att inspirera. Det är inte enbart den egna motivationen som hjälper oss, utan genom goda förebilder och andra människors kraft kan vi lära oss att finna vår plats i delaktigheten.

Så då frågade jag i det där som är som KELA här i Finland om jag skulle få någon hjälp och stöd om jag skulle ha lust att gå sådan här, för då borde jag ha haft sådan här gymnasium för att komma in på sjuksköterskeskolan. Och om jag då skulle få någon hjälp av dem så säger den här damen där att: nä, de hade gett åt mig någon slags kurs då. Att nej vi har gett åt dig kurs redan och dessutom får du hålla dig på den nivån där du är... Jaha tänkte jag. Jag blev så paff! Men det som var så synd då är att jag inte tänkte på att fråga om inte jag kan få det skriftligt. Tänk att man kan säga någonting sånt! När man vill någonting? ... Och just den drömmen skulle jag ha kunnat tänka mig, men när jag inte hade råd den gången och när jag fick det där svaret att man ska hålla sig på den nivån där man är, så då mister man ju gnistan också. (Ulrike)

Men om det gäller små barn så då ska man som lärare inspirera till att de ska få syn på de här sakerna. Man ska inte nödvändigtvis säga hur allting är, utan man ska vara så intressant som person att det där intresset som ... ger dem den där inspirationen till att de också skall lära sig. (Elise)

Och sen när jag har sysslat med barn så har jag ju fått väldigt mycket erfarenhet om människan, hur vi börjar vårt liv och vad som är viktigt och dem har jag ju försökt stöda på det sättet att de skulle känna att de är värdefulla och det är ju det sen som gör att man orkar gå framåt att man har en tro på sig själv. Och det har jag försökt med alla barn att visa dem vägen på det sättet. (Elise)

6.3.3 Lärande för förändring och utveckling

Världen förändras och vi med den. I denna kategori framkommer en medvetenhet om att varken livet eller människan är statisk. Kvinnorna har på olika sätt tagit sig fram genom livet och gjort vad som krävts av dem. Ibland kunde detta utgöras av att utträtta det man måste, för att andra gånger bestå i att tänka självständigt, vara kreativ och framförallt se framåt. Förändringen och utvecklingen kan även relateras till det livslånga lärandets ekonomiska agenda, människan gör det hon måste för att passa in i det ekonomiska systemet.

Att göra det man måste

Dagligen utmanas vi av livet, och ibland måste vi kanske finna oss i sådant som vi betraktar som negativt. Vi gör ”det vi måste”, trots att vi kanske inte borde uppfatta det på det sättet. Utmaningarna varierar beroende på plats i livsloppet. Det kan röra sig om om att börja arbeta trots att barnen är små, att sätta egna intressen till sidan eller att slutföra det man påbörjat. Att göra det man måste kan även betyda att man finner sig i samhällets krav och vidareutbildar sig vartefter kraven förändras. Vad orsaken än är så lär vi oss alltid någonting och utvecklas, både som personer och yrkesmänniskor.

Man skulle ha tagit tjänsteledigt utan lön (för att kunna vara hemma med barn), men det fick vi inte. Man skulle ha en väldigt allvarlig sjukdom för att man skulle få något ledigt. Så det var nog bara att ville man ha det där jobbet så skulle man gå dit. (Elise)

... så jag sa åt min far att tvingar du mig att gå till gymnasiet så rymmer jag och far till sjöss. Med den påföljd att jag var för ung för att slippa in någonstans vid något institut eller någonting, jag hade börjat skolan ett år för tidigt. Så det året skrev min syster studenten och jag var hemma i byn och skötte korna. ... Sen sökte jag till Åbo till handarbetslärarinneinstitutet och så... jag tvekade om jag skulle söka till den yrkesutbildningen eller till den, vad heter det... skolkökslärare. Men det blev Åbo och jag blev textillärare 61. (Anna)

Det var ju det där hemmet och jobbet och familjen och allt det där som upptog ganska mycket av tiden. Man hade ju liksom inte tid att tänka så mycket på sig själv och sitt att... (Ulrike)

Och om man börjar med någonting så ska man göra det färdigt. Det här fick jag lära av min mamma att man skulle inte lämna någonting på hälft och så skulle man göra ordenligt det vad man gjorde. (Ulrike)

Men det var ju inte så lycket att bo med svärmor så att jag... när dottern var fyra månader så då hade jag kämpat mig till att få ett jobb och då jobbade jag på sjukhus... Jag var terapeut, arbetsterapeut. Så där jobbade jag då lite mer än ett år. (Anna)

Och sedan så förändrades klasslärarutbildningen så jag tänkte att jag hade ingen ordinarie tjänst, bara tillfälliga, så att om jag ska få någon tjänst så måste jag ju fortsätta för då blev lärarutbildningen... då blev de pedagogie magistrar. Så då gjorde jag min filosofie magister examen samtidigt som jag jobbade och när den var klar, så fick jag möjlighet att vikariera som lektor och så försvann han lektorn, han flyttade till Åbo, så kunde jag då vara i ordinarie, men då hjälpte det inte att vara magister som det hade varit förr, utan då skulle man vara licenciatur. Så då fortsatte jag till det. (Elise)

Att se världen förändras

Vi finns i ett sammanhang, i livet och i världen. Att se denna värld förändras kan för många vara smärtsamt, ändå är det viktigt att vi gör det. Både att vi ser förändringen och att vi erkänner den, eftersom vi på det viset kan låta vår egen utveckling gå parallellt med världens. Det är då vi lär oss.

Jag kommer ju själv från ett tvåspråkigt hem och min pappa kom från ... och där tror jag knappt de hade hört någon svenska när han växte upp. Men han var hemskt så här att man ska läsa mycket och man ska lära sig språk så i mitt barndomshem existerade aldrig någon språkpolemik. Aldrig. Någonsin. Så det har nog ändrat. Och mycket annat också. Nog har man varit här på semester, på besök, men du ser kanske på saker och ting på ett annat sätt när du bor eller är på semester, om man säger så. (Ulrike)

Det är utvecklingen som går så. Så därför så borde man ju skriva en avhandling de alla som nu har upplevt alla sorts faser här i livet så våra... för när jag berättade åt våra barnbarn att jag var 15 år när jag första gången såg på TV så tyckte de nog att jag hörde till antikens ålder "Att hur kunde du vara där utan TV?" och jag sa att det gick så bra så. Inte saknade man någonting sådant. Jag var faktiskt 15 år och vi bodde i ett höghus och vi var de första som hade TV där vi bodde. (Ulrike)

Men det var ju också en lärdom förstås man märkte ju precis att en lärare kan inte vara statisk, man måste rätta sig efter ämnet och situationen i klassen, det är bara så. Och att vara lärare för tonåringar är ju nog ganska... du ska nog vara öppen för förändringar. (Anna)

... jag märkte ju mer och mer att de här, att alltså barnen hade förändrats så mycket att avståndet mellan oss blev bara större och större. Jag började inte förstå mig på hur de tänkte och hur de diskuterade, helt enkelt generationsklyftan blev tydlig. (Anna)

Ja, jag tampas nog med det där för nu just i dessa tider när det är, vad ska vi säga, sannfinländarnas politik och invandring och allt det här. Ungdomarna, upplever jag, åtminstone sådana ungdomar som inte har rört sig ut i världen, så tycker jag att har en tendens att vara lite invandringsfientliga och det stör mig. (Anna)

Jag skulle inte haft långt kvar på en doktorsavhandling (efter pensioneringen) – men världen förändras så snabbt att jag skulle ha behövt uppdatera mycket. Och jag kände mig färdig med den biten som jag använt så mycket av sitt liv till. (Elise)

Att se framåt

Lärande är en process, en rörelse. För att vilja lära oss måste vi också våga och kunna se framåt. Detta är något som alla tre kvinnor har gjort, såväl i personlig som professionell bemärkelse. Utmaningar i form av barnlöshet, byte av yrke och pensionering har mötts med till synes tillförsikt och förmåga att se livet i ett längre perspektiv.

Jag har inhämtat kunskap jämsides som jag har arbetat och gjort något annat så har jag hela tiden varit inställd på att gå framåt. Målmedveten kanske jag har varit. (Elise)

Ojoj... jag kämpade ju för att gå i skolan! För min syster hade ju börjat i skolan och hon kom hem och läste läxorna och jag lärde ju mig samtidigt. Och jag var så avundsjuk att hon fick gå i skolan så till slut så pratade mamma och pappa med småskolläraren om jag skulle få komma dit och bara sitta och höra på. (Anna)

Och så visade det ju sig efterhand att vi inte fick barn och så började vi diskutera om adoption, för det var ganska vanligt med adoption från Korea på den tiden så... det är ju nästan 40 år sedan det nu. Så bestämde vi oss att vi skulle adoptera därifrån då, så det tog väl ett år. (Ulrike)

Nej inte på det där att jag förlorade tjänsten (diskussion kring hur hon vågade säga upp sig och börja på ny utbildning), utan det var så intressant det som jag började med så det var inte... jag minns bara att när jag blev klar där -78 så hade jag så mycket energi. Så då stickade jag tröjor och handarbetade allt vad jag orkade. Det fanns så mycket kvar av den där energin när det blev så abrupt slut! (Elise)

Jag hade nog förberett mig (inför pensioneringen). Jag hade ju bestämt flera år på förhand att jag skulle gå vid 60 för de hade grundskollärare rätt till. Så att de där sista åren så började jag så småningom städa i skåpen i skolan. Och sortera bort sådant som jag visste precis att någon annan behöver inte se det här. Och det pysslade jag med ganska länge, två år åtminstone. Så att jag liksom förberedde mig mentalt. (Anna)

För när jag tänkte över nu så är det ungefär ca 7 år som jag har hållit på med samma sak så sen har den varit klar och så har jag sett något nytt. Och så har jag tänkt att nu börjar jag på det. Så det har gått som i steg, hela mitt liv har gått i steg. Och när jag har kommit på en ny idé så har jag tänkt noga igenom det och kanske, några dar eller över en natt och så när jag vaknar på morgonen har jag tänkt att så här gör jag! (Elise)

Att vara kreativ

Kreativitet framkommer i många av teorierna om lärande, så också i livsberättelserna. Kreativiteten har varit ständigt närvarande och utnyttjats vid de mest varierande tillfällen. I Annas tankar framkommer även att hon tror att alla äger denna förmåga, men att vi alla kanske inte utnyttjar den.

Mamma var en kreativ människa. Hon gav de där praktiska lärdomarna och pappa såg man ju då som den där teoretiska personen mera. (Elise)

Jag tror att man måste ha en kreativitet och har en tro på att alla människor äger förmågan ATT vara kreativa, men kanske inte möjlighet eller intresse av att använda denna förmåga. (Anna)

Åren gick nu och han gick på... han är jättemusikalisk och jag sa också åt honom det att alla behöver inte bli akademiker alla behöver inte bli ingenjörer och något stort. Det är huvudsaken att man hittar åt sig någonting att göra som man trivs med och som man också kanske förtjänar till sitt uppehåll. (Ulrike)

... när grundskolan kom så var det ju minsann skolning. Då var det ju skolningsdagar och det var fortbildning vi skickades hit och dit... men när det aldrig tog slut - förändringarna i grundskolan - så blev man till slut så.... Jag gick faktiskt i väggen. Man hade ju inga ord för det då i början på 80-talet men jag började känna varje morgon att "ååh, ska jag måst dit, ska jag måst iväg"... och det blev bara värre och värre och inte pratade jag med någon annat än här hemma förstås att jag inte trivdes men, jag fick höra om ett vikariat i en annan skola, textilslöjd och nappade på så att jag tog kontakt med läraren och frågade "har du någon lärare för mammaledigheten" nä sa hon. Okej, jag fick en utmaning till och när det vikariatet var slut så visste jag precis att det här är inte min plats. Jag for så gladeligen tillbaka till "min skola"! (Anna)

För när jag tänkte över nu så är det ungefär ca 7 år som jag har hållit på med samma sak så sen har den varit klar och så har jag sett något nytt. Och så har jag tänkt att nu börjar jag på det. Så det har gått som i steg, hela mitt liv har gått i steg. Och när jag

har kommit på en ny idé så har jag tänkt noga igenom det och kanske, några dar eller över en natt och så när jag vaknar på morgonen har jag tänkt att så här gör jag! (Elise)

6.3.4 Lärande för personlig utveckling

I kategorin *lärande för personlig utveckling* framkommer dels vad som utmärkt lärandet i kvinnornas liv, dels hur detta i sin tur påverkat deras liv. Det ter sig som om en naturlig och inneboende nyfikenhet har lotsat dem framåt genom både framgångar och misslyckanden, båda enligt dem lika avgörande. Alla tre visar en öppenhet för livet, andra människor och det att det är viktigt att inse att allt har två sidor. Här framkommer även vikten av att våga bry sig om, att älska och visa sina medmänniskor att de är värdefulla.

Att vara nyfiken

Nyfikenheten har hos kvinnorna i undersökningen varit ständigt närvarande och med hjälp av den har man tagit sig framåt. Man har bytt yrke, åkt utomlands och med egen kraft lärt sig sådant som intresserat en. En nyfiken människa är öppen för och söker sig till lärande, något som stöds av att *kritisk nyfikenhet* är en av de dimensioner som Crick och Wilson lyfter fram när de försöker identifiera vad som utmärker lärande.

För ibland har jag faktiskt tänkt att är jag en hoppjerka? Men nu så här i efterhand tänker jag bara att det har ju varit viktigt för mitt liv, att jag gjort så här. (Elise)

... men som sagt en nyfikenhet har jag nog haft. Inte på andras görande och låtanden men på världen. (Anna)

... och blev färdig 1966, och när jag blev färdig så flyttade jag till Esbo och jobbade där på ett äldreboende i två år. Sen ville jag lite ut i den stora världen då, som många andra, men det var kanske inte vanligt på den tiden, men... (Ulrike)

Jag var mycket sjuk som barn och han (pappa) köpte åt mig böcker och jag kommer så bra ihåg de här H.C. Andersens böcker så de läste jag och det var läsintresset.. och när man får en bok som intresserar en då vaknar det där läsintresset. Jag har varit intresserad i historien och en del i geografi men historien har alltid varit mer intressant att läsa om det här som har skett för flera hundra år sen. Och jag har alltid varit så här vetbegärlig att jag har alltid velat veta mer. (Ulrike)

Så där tänkte jag vid 36 (ska det vara så här). Men då var det en brytningstid: ska du hålla på så här resten av ditt liv eller vad ska du göra av det? Och då hände det där (nya studier). (Elise)

Och det där, just den där drivkraften är nog kanske det som har funnits då. Eller man kan kalla målmedvetenhet eller något sådant som har följt mig. Så jag har nog försökt utvecklas både teoretiskt och praktiskt. (Elise)

Men jag ärvde en digikamera av sonen och har lärt mig att sätta in fotona, men jag har inte engagerat mig och tagit reda på hur jag ska få dem utprintade så nu ska jag gå en kurs, om den blir av för det var inte så många anmälda men ... för att jag tycker inte om heller... fast sonen finns i huset ska jag klara mig själv med datorn. Inte ska jag ha honom att hänga över axeln, sånt som jag kan lära mig. Sådant där som jag tycker jag kan lära mig själv så, ska jag se till att jag gör. (Anna)

Att misslyckas

I livsberättelserna uttalades klart hur viktigt det är att våga misslyckas, eftersom det är en viktig grund för lärande. Om rädslan för att misslyckas växer sig stor, vågar man heller inte testa nya saker. Detta återspeglas i det att man dels själv prövat sig fram, dels låtit andra på egen hand lära sig.

Och just det här att hur mycket ska du lära, hur mycket ska du berätta. För ibland hade man ju också de här eleverna på sjukhuset som kom och skulle lära sig så sa jag åt dem att jag ska vara med och förklara och visa men jag tycker att de ska göra det själv. Att om man får göra en sak själv, det är då man lär sig... För att om man ska lära sig så måste man göra själv och man ska ha lov att göra fel. (Ulrike)

Man gör många gånger fel i livet och då lär man sig av det också. (Ulrike)

... beredd på att pröva olika saker och man kan ju gå på en nit och man kan ha, liksom... på det sättet få positiva eller negativa erfarenheter, och där är nog lärandet så skulle jag säga det. (Anna)

Ja, att kunna analysera och försöka liksom få rätsida på situationen och ta konsekvenserna. (Anna)

Att alltid se båda sidor

Såväl liv som lärande har många dimensioner och det finns aldrig bara ett initiativ eller en lösning. I livsberättelserna framkommer en öppenhet för andras synsätt och en beredskap att

inte dra förhastade slutsatser. Man har sett och ser den andra medmänniskan och man ser sina barn som de individer de är. Att alltid se båda sidor gäller även det faktum att vi ibland tvingas genomleva mycket påfrestande och omvälvande händelser. I samband med dessa har kvinnorna försökt fokusera på det som händelsen ändå ger.

Och där, där kommer det in lite av det där att man inte ska pressa. Jag har haft två principer vad föräldrar inte ska göra, och det är att bestämma över med vem de ska gifta sig och bestämma över just det här vad man ska bli när man blir stor. (Ulrike)

Att nu, när jag möter svårigheter, så tänker jag "varför betar sig den här människan nu på det här sättet?". Och så får jag en bild av det istället för att jag skulle säga någonting tvärt "att så här gör du inte" så försöker jag reda ut det i tankarna att vad kan det här bero på att det är det som jag har fått från den här utbildningen. (Elise)

Jag tycker också att man, jag tycker att barnen ska ha lov att säga till också sina föräldrar om de tycker att föräldrarna har gjort fel... För att inte är man som förälder, inte har man alltid rätt och jag tycker också att föräldrarna kan... och kan ju använda det ordet: att krypa till korset och be om ursäkt till sina barn att förlåt mig, jag gjorde fel i den här saken. (Ulrike)

Ja... för fem år sedan skulle jag inte haft någonting emot att inte ha behövt gå igenom min systers kamp mot cancer och sen när hon dog. För det fastnade nog en tagg i mig som jag måste bearbeta med att gå till sorgebearbetning och då släppte det. Så att den... jag skulle inte ha velat vara utan den erfarenheten men det var jobbig när det ... så länge jag var i det så att säga. (Anna)

Att våga älska

Att anförtro en annan människa sitt liv och sina innersta känslor är stort. Att älska någon innebär alltid ett risktagande. Om man dock vågar göra detta så får man så mycket mer tillbaka. I livsberättelserna framkommer att man med sig hemifrån fått denna förmåga. Man har förvaltat den, utvecklat den och fört den vidare. Kärleken har visat att man trots tvåsamhet kan utvecklas som självständiga människor.

De hade heller inte fått något beröm av sina föräldrar. Och sen hade de ju inte heller varit så känslamma just att de kramades och så där, så de lärde sig sedan när vi blev fullvuxna och vi kom hem och vi kramade om dem. Då löste det sig som för dem också att de började bete sig på ett annat sätt på ålderdomen. (Elise)

Vi har nog gett varandra ganska stor frihet för vi är nog självständiga människor som jag ser det. Man blir ju mer beroende av varann ju äldre man blir och skröpligare.

(Anna)

Jag har försökt, och som person annars också så har jag alltid tyckt om den här närheten, och jag kan ge en kram och jag kan visa mina känslor på det sättet. För att, jag tänker speciellt på min pappa, han visade aldrig några slags känslor, på något sätt eller vis. Han hade det här hårda, var hård på sitt sätt. Men som sagt var, det var föräldrarna på den tiden och nog har det ju blivit folk av mig också! (Ulrike)

Och det är ju... vi tycker båda att det är ju helt underbart (att ta hand om barnbarnet) och det ger ju oss, det lyfter oss! Så att vi inte då är koncentrerade på att vi är äldre och vi har ju inga sjukdomar, på det sättet några svåra sjukdomar, så att det är helt underbart att se positivt på livet framåt. Trots att det är kort tid framåt. (Elise)

7 Diskussion

If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?

Albert Einstein

Undersökningen som gjordes var inte omfattande, enligt min mening är det ändå möjligt att placera den i ett större sammanhang och att dra vissa slutsatser. När Steinar Kvale (1997, 210) diskuterar generalisering i förhållande till kvalitativa undersökningar, lyfter han fram tre olika former av generaliserbarhet: naturalistisk, statisk och analytisk form. Av dessa tre ser jag den senaste som en öppning i det här fallet. I fallstudier och analytisk generalisering görs en välöverlagd bedömning om i vilken mån resultaten från den egna undersökningen kan vägleda vad som eventuellt kan ske i liknande situationer. Överförd till den narrativa forskningen och livsberättelser så var det möjligt att redan bland dessa tre dra paralleller. Alla tre växte upp i Österbotten under efterkrigstiden, ett Österbotten där levnadsvillkoren långt var desamma. De formades av det omkringliggande samhället, värderingarna hos en strävsam äldre generation och visionen om ett bättre liv. Inledningsvis förs en metoddiskussion varefter jag går över till att diskutera resultatet av undersökningen. Innan kapitlet avslutas med en sammanfattande reflektion presenteras *den gemensamma berättelsen*, i vilken de tre livsberättelserna sammanfogats till en övergripande berättelse om liv och lärande.

7.1 Metoddiskussion

Eftersom jag är övertygad om att många nycklar till mänskliga gåtor går att finna i berättelser från det levda livet, har den narrativa ansatsen och metoden livsberättelse under många år fascinerat mig. Trots tidigare genomförd kandidatavhandling och nu magistersavhandling, har jag dock inte vågat ta steget fullt ut och använda mig av livsberättelsen på det sätt jag skulle önska. Ett faktum som stundvis gör mig besviken. Med magistersavhandlingen sträva man till att tillföra ny kunskap, men den betraktas även och kanske främst, som ett individuellt mognadsprov. Ett mognadsprov som ska ge mig som skribent en möjlighet att utvecklas i såväl vetenskapligt tänkande som skrivande. Till den delen är jag dock nöjd. Jag vet så mycket mer än när jag började, men jag har också kommit till insikt om hur mycket jag de facto inte vet.

Livshistorier eller -berättelser har länge använts inom sociologisk forskning, men under de senaste decennierna har narrativ i form av berättelser allt mer börjat förekomma som forskningsunderlag även inom andra discipliner. Johansson lyfter fram Björnberg (1991 i Johansson, 2005, 214) som menar att detta kan bero på att människan av idag har blivit kulturellt och socialt "hemlös". Med hjälp av livsberättelsen kan man nå en "... ökad förståelse för hur människorna orienterar sig i tillvaron och hur de omtolkar sina liv och sig själva."

I avhandlingen användes livsberättelsen i ett så att säga verifierat format. Det är fullt accepterat att göra på detta sätt och i viss mån redigera berättelsen. Flertalet forskare hävdar till och med att livsberättelsen alltid tillkommer under mer eller mindre styrda eller redigerade former (jfr Antikainen et al., 1996, 18). Livsberättelsen är ett brett begrepp inom forskningen och det finns nästan lika många sätt att närma sig den som det finns berättelser. I och med att det förhåller sig så, är omsorgsfull dokumentation synnerligen avgörande. Som forskare måste jag kunna visa på vad jag har gjort och varför. Steg för steg måste läsaren lotsas vidare genom processen för att forskaren därigenom ska kunna påvisa undersökningens validitet.

Enligt Kvale (1997, 215) hänför sig validiteten i ett bredare perspektiv till det om metoden undersöker det den är avsedd att undersöka. Har livsberättelserna speglat det fenomen som intresserar forskaren? I avhandlingen utgörs fenomenet av lärande och i slutskedet kan jag konstatera att lärandet framkom väl i livsberättelserna. Carola Skott (2004, 113) menar att mötet mellan hermeneutisk narrativ forskning och traditionell forskning ibland kan vara komplicerat. Svårigheterna framträder främst när det gäller att avgöra kvaliteten i studien. Här säger hon dock att man i den hermeneutiska teorin alltid framhåller respekt för *olika röster i den tolkande processen*. I forskningen finns också en öppenhet för variationen av möjliga tolkningar. Skott lyfter även fram Polkinghorne (1998 i Skott, 2004, 132) som menar att validitetsbegreppet i narrativ forskning bör återfå sin ursprungliga betydelse av *välgrundad och hållbar*. Det är dock ofrånkomligt att reliabiliteten i undersökningen kan anses vara låg. De berättelser jag fick ta del av är de facto personliga tolkningar av det egna livet, tolkningar som kan variera beroende på tid och rum. Livet är inte statiskt och även det skedda kan i den reflekterande tanken förändras. Vad jag i mitt forskningsarbete har gjort kan därför betraktas som en tolkning av en tolkning, som reflektioner av reflektioner. I detta sammanhang kan påpekas att jag i teorin medvetet använt mig av ett antal sekundärkällor. Det vill säga även där har texten på ett sätt bestått av tolkningar och på det viset skapat en överensstämmande helhet.

Både inför och efter dokumentationen av livsberättelserna brottades jag med frågan om på vilket sätt jag skulle informera mina informanter om syftet med undersökningen. Det blev slutligen så att jag berättade om huvudtemat, lärande. Jag märkte dock på informanterna att de på ett sätt begränsades av temat. Redan där framkom vilken betydelse de som enskilda individer lägger in begreppet lärande. Det vill säga att lärande för dem ofta placeras in i facket formellt lärande. Vid tillfällen kunde jag därför få frågan om de berättade sådant som var irrelevant, underförstått att det här berör väl inte lärande i formell bemärkelse. Varpå jag fick svara att när det är fråga om deras liv är allt relevant. Sammantaget så medförde metodvalet stora utmaningar, jag är dock böjd att säga att utmaningarna övervägande var av det positiva slaget.

7.2 Resultatdiskussion

I avhandlingen har sökts svar på tre frågor:

1. Hur beskrivs lärande i (politisk) ekonomiska strategier?
2. Hur beskrivs lärande i vuxenpedagogisk teori?
3. Hur framträder lärande i den enskilda individens livsberättelse?

Som grund till frågornas formulering och inbördes ordning ligger tanken att svaren på de två första frågorna ska ge vägledning i besvarandet av den tredje och sista frågan. Nyckelorden som steg fram i fråga ett och två gav stöd i sökandet efter lärandet och hur det framträder i livsberättelsen. Resultatdiskussionen är upplagd så att jag inledningsvis diskuterar resultaten utgående från forskningsfrågorna innan jag presenterar den *gemensamma berättelsen*. Slutligen dras tematiken ihop i en sammanfattande reflektion.

7.2.1 Lärande i (politisk) ekonomiska strategier

Det livslånga lärandet har blivit ett välkänt begrepp. Via bland annat Unesco, EU och OECD har budskapet spridits att lärande bör vara livslångt. Med hjälp av olika strategier har man arbetat för att alla på lika villkor ska ha möjlighet att utvecklas genom livet och man talar om ett lärande från vaggan till graven (Jarvis, 2009a, 9). Under de år som gått sedan Unesco år

1972 publicerade den så kallade *Faure rapporten*, har dock det livslånga lärandets innebörd förändrats. Eventuellt kan man vid första anblicken inte skönja någon förändring eftersom det fortfarande rör sig om ett lärande som sträcker sig över hela livsloppet, men när man ser bakom orden finner man att dess innebörd de facto vinklats och tolkats olika beroende på tid, plats och vem som står bakom.

Med den första forskningsfrågan ville jag närmare betrakta lärandet som det beskrivs i dessa strategier. Under arbetets gång var den första spontana tanke och liknelse som kom till mig den av en *kameleont* som efter behov fördomslöst förändrar färg. På samma sätt som kameleonten såvligt betraktar världen, vilar strategierna om det livslånga lärandet tryggt i förvisningen om att de har en plats och en uppgift i världen av idag.

Genom att använda mig av kända forskarröster om det livslånga lärandet, tog jag mig närmare lärandet så som det framträder i strategierna. Med hjälp av bland andra Peter Jarvis, Gert Biesta, David Aspin, Judith Chapman och Hans G. Schuetzes tankar, kunde jag urskilja nyckelord i de texter jag tog del av. Nyckelorden som kort presenterades i resultatbeskrivningen, utgörs av: *rättighet, skyldighet, flexibelt, utvecklande, förändring, anpassning, förutsättning för delaktighet, medel*. Dessa ord betraktar jag som en beskrivning av en ömsesidighet och ett åtagande. Samhället har ett ansvar gentemot mig, men jag har i min tur ett ansvar gentemot samhället. Alla nyckelord innefattar även något slag av rörelse, människan skall inte stagnera utan med hjälp av lärande söka sig framåt genom livet.

Rörelsen i form av livslångt lärande, utförs enligt flera av forskarna för att svara mot behoven i tre så kallade agendor: demokrati, ekonomi och personlig utveckling. Enligt professor Gert Biesta ska man dock inte se det livslånga lärandet som strikt fokuserat kring någon av dessa, utan istället betrakta det som skillnader i fokus och prioritet (Biesta, 2006, 5). Denna senaste tanke ter sig som passande i samband med livsperspektivet. När vi går genom livet finner vi att alla åldrar har olika fokus. Som ung vuxen vill man kanske skapa sig en karriär och prioriterar då ett lärande för ekonomin. Det vill säga man utbildar och fortbildar sig för att te sig attraktiv i arbetsmarknadens ögon. Man tänjer sig flexibelt och anpassar sig och sitt lärande för att motsvara marknadens behov. På färden vidare genom livet blir man kanske förälder med allt vad det innebär. Under den tiden blir fokus eventuellt delaktighet, eftersom man vill vara med och skapa ett bättre samhälle för de egna barnen att växa upp i. Under all denna tid prioriteras även det egna livet och den personliga utvecklingen, för att därigenom kunna växa som människa och svara på de utmaningar som livet ger.

Alla nyckelorden speglar ömsesidighet och åtagande, alla speglar rörelse och alla är en del av det som jag ser som livslångt lärande som *medel*, inte mål. Ömsesidigheten står för det att om individen flexibelt ska kunna utnyttja sig av de utvecklingsmöjligheter som finns, så måste dessa utformas så att detta låter sig göras. I det fallet tar man i dessa strategier på sig ett stort ansvar. Det rör sig om övergripande utbildnings- och fortbildningsstrukturer, för att inte nämna stora ekonomiska åtaganden. Biesta menar att det skett en omkastning av rättigheter och skyldigheter och att huvudansvaret idag faller på individen (Biesta, 2006, 10). Utgående från vad jag tagit del av menar jag dock att så inte är fallet. Onekligen ligger stort ansvar för kompetensutveckling hos individen, men på intet sätt har statens och organisationernas ansvar förminskats, utan allas positioner och uppdrag har istället stärkts.

Ett av dessa nyckelord, *anpassning*, ter sig vid första anblicken som något avvikande och negativt. Måhända är det min personliga förförståelse som färgar av sig när jag ser anpassning som en återvändsgränd, som ett sätt att stanna rörelsen. Så behöver det dock inte vara. Anpassning kan stå för så mycket mer och istället röra sig om det att man för en stund kanske kan vila i det man uppnått. På samma sätt kan anpassning betyda att man anpassar sig till samhällets normer och krav för att därigenom aktivt kunna ta del av det. I den anpassningen kan man föra fram sina tankar och åsikter. Förvisso finns det tillfällen när viss civil olydnad krävs, men såväl individen som samhället vinner på att man vet vilken väg som skall tas.

Lärande som strategi, det vill säga livslångt lärande, behövs. Det är ett medel som stöder oss, både som del och helhet, individ och samhälle. Som medel betraktat är det ypperligt eftersom det sporrar oss framåt och söker det bästa för oss. Gränsen mellan plikt och frivilligt åtagande är dock hårfin, därför är det av yttersta vikt att alla ser och erkänner sitt ansvar.

7.2.2 Lärande i vuxenpedagogisk teori

I den andra forskningsfrågan ville jag se närmare på specifikt vuxnas lärande och till min hjälp tog jag vuxenpedagogiska teorier. Utgående från det som noterades i strategierna om lärande utformat som en rörelse, valdes ut två teorier: teorin om lärande som erfarenhetsbaserat och teorin om lärande som transformativt. Ytterligare ville jag se på biografins betydelse för lärande. Även här framsteg nyckelord bestående av: *process*, *meningsskapande*, *funktionalitetsskapande*, *erfarenhets-baserat*, *biografiskt*, *kritisk reflektion*, *förändring*.

Vuxnas lärande skiljer sig från barns, ett faktum som konstaterades redan i början av 1900-talet av bland annat den kände vuxenpedagogen Malcolm Knowles. Knowles lyfte fram ett begrepp som använts redan tidigare, *andragogik*, och ville på det sättet visa att det rör sig om att leda män och inte barn som begreppet *pedagogik* istället syftar till (infed.org, 2013).

I det första nyckelordet, process, kan man redan skönja en rörelse. Syftet med lärande är inte att enbart fokusera på resultatet och den mätbara prestationen, utan på vägen dit och det som sker i processen. Lärande som process lyfts fram av såväl Agnieszka Bron (2005, 3) som Knud Illeris (2007, 33 – 37). De följande nyckelorden beskriver därefter vad lärande *är*, *hur* vi lär och vad lärande kan *åstadkomma*.

Ytterst handlar det enligt teorierna om att vi med hjälp av lärande försöker förstå omvärlden och göra den värld vi lever i begriplig och meningsfull. Detta poängteras både i teorin om lärande som erfarenhetsbaserat (Kolb & Kolb, 2005, 194), lärande som transformativt (Mezirow, 2009, 23) och teorin om biograficitet (Alheit, enligt Bron, 2005, 11). Med hjälp av förståelsen skapas en beredskap och en funktionalitet som stöder oss i vårt handlande och människovärde, både som del och helhet: som enskild individ och som delaktig i samhället. Alla dessa nyckelord inbegriper en konstruktivistisk syn på lärande, där individen ses som central och aktiv. Lärandet sker utgående från de upplevelser och erfarenheter som individen gör i det sammanhang som vi kallar livet. Erfarenheten är dock inte nog, utan det är vad vi gör med, och hur vi bearbetar dessa erfarenheter som är det väsentliga. Det rör sig om hur vi reflekterar kring det vi gör och kanske ännu mer hur vi *kritiskt* reflekterar.

I den kritiska reflektionen ifrågasätter vi våra handlingar och det vi lär oss. David och Alice Kolb menar att lärande handlar om ett ständigt rekonstruerande av erfarenheter, vilket jag kan förstå. Det jag däremot inte förstår är antagandet att lärande sätts igång och drivs av någon typ av konflikt eller missnöje (Kolb & Kolb, 2005, 194). Ett antagande som härstammar från bland andra John Dewey och Jean Piaget. Mycket lärande springer förvisso ur en önskan att förändra något till det bättre, men enligt den förståelse som skapats i avhandlingsarbetet ter det sig som om detta inte skulle vara hela sanningen. Lust att lära kan även springa ur en grundläggande önskan att veta mer om något som tilltalar en. Drivkraften behöver inte få kraft ur något negativt, utan detta något kan i undertecknads ögon mycket väl vara positivt. Det erfarenhetsbaserade lärandet illustreras ofta med hjälp av cirklar eller loopar. Man talar om singleloop och doublelooplärande, där reflektionen är central i båda. Med reflektionens hjälp betraktar man processen för att därigenom kunna avgöra om man gör det rätta.

Den danske vuxenpedagogen Knud Illeris för fram lärande som bestående av två processer, tillägnelse och samspel. Lärande ser han därmed som en delfunktion i den mänskliga organismen, samtidigt som det är en del av det sociala samspelet mellan samhälle och individ (Illeris, 2005). Tillägnelseprocessen delar han därefter in i tre dimensioner: innehåll, drivkraft och samspel (Illeris, 2007, 39-41). Det han då fångar, är att lärprocessen alltid sätts igång av någonting, en drivkraft. Drivkraften kan bestå av en nyfikenhet eller en undrar som får oss att vilja veta mer om någonting specifikt. Detta sker i en omgivning där vi finns och interagerar. Inte enbart med andra människor, utan med sinnesintryck och olika sociala figurer. Även nyckelordet biografi visar på detta, vi lever i och med samhället och dess utveckling. När vi betraktar individens lärande bör vi därför göra det utgående från hennes biografi och hennes sammanhang. Utan den personliga livshistorien, som naturligtvis ingår i samhällets historia, är och blir hon inte densamma. Med och i livshistorien, utgående från kritisk reflektion över de erfarenheter vi gör, hjälper lärande oss att förändras.

7.2.3 Lärande i livsberättelsen

I och med att det mänskliga livet och hur vi förvaltar det fascinerar mig, är det den sista av forskningsfrågorna som mest svarar mot mitt personliga intresseområde. För att kunna fördjupa mig i livsberättelserna var jag dock beroende av att först få svar på frågorna om lärande som strategi och vuxnas lärande. Detta för att jag behövde veta vad det är jag söker. Diskussionen sker utgående från de kategorier som framkom i analysen men liksom livet i övrigt flyter kategorierna in i varandra, ingenting kan uppfattas på endast ett sätt. Genom och jämsides med kategorierna, rör sig teorierna och tankarna om vuxnas lärande och allt vävs samman i ett osymmetriskt mönster. Diskussionen inleds i den gemensamma grunden.

En gemensam grund

Kategorin *En gemensam grund* har sitt ursprung i det att trots att kvinnorna sist och slutligen levt förhållandevis olika liv, så var det ändå möjligt att se den gemensamma grund som de utgått ifrån. Alla tre var barn av sin tid, i det här fallet efterkrigsbarn, något som enligt tanken om biograficitet är synnerligen avgörande. Enligt West et al. (2007, 287) bör vi närma oss lärande biografiskt för att kunna skapa en historisk och holistisk bild av lärande, eftersom lärandeprocessen sker jämsides och i både de sociala- och kulturhistoriska processerna.

Föräldrarna försörjde sig på varierande sätt, alla föräldrapar återges dock som strävsamma och målinriktade och med en klar önskan om att deras barn skulle få det bra i livet. Som barn levde ingen av kvinnorna i något materiellt överflöd, men alla hade det som behövdes. Alla tre fick också lära sig att göra rätt för sig och arbeta för det de ville ha, erfarenheter som varit värdefulla inför livet eftersom Kolb och Kolb (2005, 194) menar att vi lär oss utgående från tidigare värderingar och övertygelser.

Även om det materiellt sett inte fattades dem något, framkom i varierande grad en viss saknad i berättelserna. I två av berättelserna uttalades detta klart, i den tredje kunde saknaden skönjas bakom berättelsen. Det man saknat är tydliga ömhetsbevis, det vill säga bevis på att man var älskad. En av kvinnorna sade att hon tillsammans med vänner aktivt bearbetat sina upplevelser från barndomen, så stark var känslan av att ha missat någonting väsentligt. För lärandets skull kan denna saknad vara av viss betydelse, eftersom Knud Illeris betraktar lärande som en del av det sociala samspelet mellan samhälle och individ (Illeris, 2005). Om en del av samspelet kan uppfattas som bristfälligt, påverkar det då lärandet? I berättelserna framkom dock att alla tre aktivt reflekterat kring varför det var så här under uppväxten och den slutsats man kom till var att föräldrarna ändå gjorde sitt bästa. De handlade i enlighet med hur de blivit uppfostrade och tillgivenheten och ömheten var ändå på ett sätt närvarande. Vill man gå ännu en generation tillbaka för att om möjligt finna en förklaring, går det eventuellt att finna i krigets Finland. Under krigsåren var många familjer skilda åt med en far vid fronten och en mor som arbetade för att familjen skulle ha mat på bordet. I det läget fanns kanske inte utrymme för synliga ömhetsbetygelser, istället framkom detta i den omsorg som gavs i form av dagliga måltider och kläder på kroppen. För de tre kvinnorna i undersökningen fanns dock i den äldre generationen ett stöd. De pratade om fastrar och mormödrar som med att ge av sin tid visade kärlek och trygghet. Den äldre generationen behövde inte längre arbeta för att försörja familjen, utan kunde istället ta hand om barnbarnen. De säger att *det var så det var*, det var så som livet såg ut.

Denna grund har sålunda skapat målmedvetna och driftiga unga kvinnor, något som kommer fram i underkategorin *lösningssfokuserat*. I den här kontexten hänför sig lösningssfokuserat till utbildning och fortbildning. Alla tre kvinnor har skaffat sig en rejäl utbildning, även om ingen av dem berättar om att de redan från små skulle ha haft någon dröm om vad de skulle bli. De har pendlat eller flyttat för att få den kompetens och de betyg som krävdes. När jobb inte funnits har de valt att vidga sin kompetens eller på annat sätt aktivt strävat efter att finna sig en arbetsplats. Utgående från föräldrarnas förebild har de lärt sig att värdesätta utbildning och det att själv sörja för sig. Alla tre kvinnor har levt sitt liv *på bästa sätt*. Denna strävan kan

speglas mot teorin om lärande som transformativt i vilken man enligt Jack Mezirow utgår från människans behov av att kunna förändra de strukturer av förväntningar och antaganden som skapats genom livet (Mezirow, 2009, 18 – 29).

Lärande för delaktighet

I kategorin *lärande för delaktighet* ser man att en stor del av kvinnornas liv tillägnats andra och det att vara en del av sammanhanget. Sammanhang i denna bemärkelse inbegriper både små enheter och stora, den närmaste familjen men även samhället som sådant. Man har engagerat sig i det man trott på samtidigt som man stått fast vid sina åsikter. Att använda sig av sin yttranderätt och föra fram det som man anser vara betydelsefullt har setts som naturligt, eftersom det är när man säger till som saker händer. Om man inte säger till, kan man heller inte förvänta sig någon förändring. Här kunde man lyfta fram Mezirows tanke om det att *känslomässigt veta* som avgörande för lärande (i Taylor, 2009, 4 – 6). I berättelserna var det möjligt att gång på gång identifiera denna inneboende känsla av vad som är rätt.

Liksom i föräldrarnas fall har det till synes inte funnits några alternativ till kärnfamiljen. Genom goda förebilder har man sett att det är viktigt att inte bara finna sin plats i sammanhanget, utan även fylla den. Delaktigheten har således inte inneburit att man satt sig själv åt sidan och på bekostnad av sin egen framtid arbetat för något annat syfte, utan kvinnorna har haft en sund uppfattning om balansen mellan ”det egna” och ”det samhällseliga”. Alla tre visar en naturlig nyfikenhet på världen omkring och via den nyfikenheten har man aktivt kunnat göra det bästa av sina förutsättningar. I enlighet med Illeris tankar har man uppvisat en drivkraft som fört tanke till handling. En drivkraft vars yttersta funktion varit att bevara den mentala och kroppsliga balansen (Illeris, 2007, 43).

Nyfikenheten har också riktats mot medmänniskorna och då varit tätt sammankopplad med en respekt för den andra. Även här ser man föräldrarnas andel på så vis att man med sig hemifrån fått grundläggande värderingar. Man har uppfostrats i andan att alla är lika mycket värda och därför ska behandlas utgående från detta. Enligt tanken om lärande som transformativt finns det ett samband mellan livserfarenhet och transformativt lärande. Detta samband visar sig genom att längre erfarenhet ger en djupare brunn att ösa ur när det kommer till reflektion och dialog (Taylor, 2009 4 – 6). Min personliga reflektion är dock att dessa kvinnor redan hemifrån fått med sig en kraftig spade och ett mycket gott början till denna brunn.

Ingen av kvinnorna uttalar att de skulle ha haft någon stor vänskara, trots att de nog menar att de är sociala till sin läggning. De vänner de haft har dock varit sådana som man kunnat lita på i alla lägen, vänner som varit ärliga och hederliga. Nämnade egenskaper beskrevs av alla tre som aktningsvärda och som sådana efter vilka de strävar, både hos sig själva och hos andra. Här kan man se Mezirows strukturtanke och det att vi som individer bygger upp referensramar utgående från bland annat värderingar (Mezirow, 2009, 21 – 22). Kvinnorna har byggt upp sin vänkrets utgående från nämnda referensramar byggda på värderingar både från barndomshemmet och skapade under livets gång.

Respekten för den andra har även visat sig i det att man har värdesatt och -sätter den äldre generationen. Man är tacksam för den goda start man fått med hjälp av dessa äldre släktingar. I en av kvinnornas berättelse ser man tydligt att detta givit resultat även i kommande generationer, när hennes son uttalar tacksamhet över att han på egen hand fick fatta viktiga beslut kring sin utbildning och sin karriär. Hans föräldrar värdesatte honom, därför kan han i sin tur värdesätta sina föräldrar. Biografen innehållande flera generationer har sålunda haft stort inflytande, helt enligt West et al. (2007, 284).

För att kunna lära och därigenom bli delaktig krävs dock stöd och uppmuntran. En av kvinnorna som under stora delar av sitt liv arbetat med mindre barn säger att barn ska uppmuntras och inspireras för att lära, det är på det viset som det skapas ett intresse. På samma sätt ska barnen få veta att de är värdefulla så att de orkar och vill gå framåt. Likaså ser man i de två andra kvinnornas berättelser en medvetenhet om att det är viktigt att stöda. I Ulrikes berättelse framkommer även motsatsen, hur det går när man inte får det stöd man önskar. Under sitt yrkesliv ville Ulrike utvecklas och ta steget vidare i sin yrkesroll. Tyvärr mötte hon motstånd och brist på förståelse från myndighetssidan och därför blev drömmen aldrig förverkligad eftersom Ulrike inte skulle haft ekonomisk möjlighet att på egen hand vidareutbilda sig. Än en gång ser man att lärande inte är individuellt, vi lär oss i ett socialt sammanhang och vi behöver drivkraft av både yttre och inre natur. Något som lyfts fram i Illeris tankar om lärandet tre dimensioner (Illeris, 2005).

Lärande för förändring och utveckling

I berättelserna ser man tydligt en medvetenhet om att ingenting varar för evigt, såväl världen som vi människor förändras. Denna förändring ter sig komma både inifrån, från individen,

samt utifrån, från samhället. I denna kategori som benämns *lärande för förändring och utveckling*, fokuseras på den förändring som styrs utifrån. Relaterat till det livslånga lärandet kan man se det som ett lärande för ekonomi och samhälle.

På sin vandring genom livet har alla tre kvinnorna sett framåt. Genom att lära mer och sträva efter att utnyttja hela sin potential har man arbetat för att befinna sig jämsides med utvecklingen. Exempelvis Elise har vidareutbildat sig under hela sitt yrkesliv, nästan ända fram till pensioneringen. Det råder lyckligtvis inga tvivel om att hon har trivts med att göra det, men hur skulle det ha gått för en annan arbetstagare när arbetsgivaren hela tiden har krävt en vidareutbildning för att hon skulle uppfylla de formella kraven på kompetens? I Annas fall är det tvärtom, då hon i vårt andra samtal berättar om när en kollega en gång frågade om hon inte ångrat att hon aldrig tog studenten. Anna menar då att det var hennes *medvetna* val. På liknande sätt blev hon senare erbjuden en tjänst vid universitetet men valde medvetet att avstå, eftersom detta skulle ha inneburit att hon behövt läsa vidare. Med Crick och Wilsons ord (2005, 366) har Anna uppvisat en lärande kraft byggd på strategisk medvetenhet.

För att ta sig fram genom en föränderlig arbetsmarknad och ett föränderligt samhälle krävs *kreativitet*, det är någonting som framkommer i allas berättelser. Kreativiteten är ett av de drag som Crick och Wilson (2005, 366) lyfter fram när de försöker identifiera vad som utmärker personer som ägnar sig åt livslångt lärande. Elise menar att hon fått med sig denna kreativitet från sin mor, Anna anser att vi alla äger en naturlig kreativitet, den är så att säga inneboende, men att alla kanske inte har möjlighet eller intresse av att använda den fullt ut. För Elise har kreativiteten som hon själv säger visat sig i steg, eller sju-årsintervall. Efter sju år har nya idéer till utmaningar fötts. I Ulrikes fall ser man att hon bejakat kreativiteten hos sin son och uppmuntrat honom att utbilda sig till något han verkligen trivs med att göra.

Att på uppmaning vara kreativ och ständigt tvingas till fortbildning och nya lösningar i ett ständigt föränderligt system, kan dock tära på krafterna. Anna menar att hon i och med grundskolreformen var på gränsen att bli utbränd. Den tiden kom förändringarna slag i slag och som arbetstagare tvingades man på fortbildning efter fortbildning. Istället för att tvingas sjukskriva sig löste hon dock detta kreativt och på egen hand, genom att söka sig bort från sitt fasta arbete under ett år. Under det året insåg hon att hon ändå har det förhållandevis bra och gick därför med glädje tillbaka till sin fasta tjänst. Genom att möta detta med Mezirows ord *disorienterande dilemma*, fann hon medel att själv transformera sitt liv (Mezirow, 2009, 18 – 29).

Det är gott att inse att inget är statiskt. Två av kvinnorna för dock fram rädslan över att världen förändras i negativ riktning. Både Anna och Ulrike lyfter fram språkproblematiken och främlingsfientligheten som någonting som i allra högsta grad bekymrar dem. Ulrike har noterat förändringen efter sina år utomlands, Anna lyfter fram sannfinländarnas politik som ett orosmoment. Man oroar sig för samhällets utseende, demokratin och delaktigheten om vi som individer börjar utesluta andra. För precis som Aspin och Chapman säger (2001) är det livslånga lärandet en nödvändig förutsättning för individens deltagande i en socialt inkluderande och rättrådig demokrati. I berättelserna skymtar en oro för att dagens ungdomar växer upp med skeva förebilder genom vilka man lär sig att segregera och nedvärdera sina medmänniskor. Alla berättelserna genomsyras dock av en vilja att på ett gott sätt förvalta världen till nästa generation, även om man upplever att de nämnda faktorerna försvårar deras arbete.

Lärande för personlig utveckling

Att lära är att utvecklas och att förändras. Så säger Maj-Lis Hörnqvist (2000) och Peter Jarvis (2009), likaså Knud Illeris (2005), David och Alice Kolb (2005) och Jack Mezirow (2009). I kvinnornas berättelser visar sig detta i den *nyfikenhet* som präglar och drivit deras liv. Här återkommer Elises sjuårs-intervall av förnyelsebegär, här återfinns Annas öppenhet inför världen och Ulrikes oräddhet inför nya utmaningar. Precis som Anna beskriver kreativiteten som någonting inneboende, så är det möjligt att hos alla tre identifiera ett naturligt intresse för den egna personliga utvecklingen. Alla tre har genom livslångt lärande gjort sitt yttersta för att med Peters ord (1965, i Aspin och Chapman, (2001, 1) *travel with a different view*.

Slående är även att detta intresse inte rymmer enbart de egna åsikterna, utan även andras. Alla tre kvinnorna har uppfattat det som viktigt att alltid se båda sidor av allt. Att se den andra människan och det som är viktigt för henne, för att därefter fatta beslut på välgrundade uppgifter. När Mezirow lyfter fram kritisk reflektion menar han att den involverar både egna och andras antaganden (i Illeris, 2009, 93 – 94). Elise säger att hon i och med sin utbildning fått kunskap om människors beteende och därför försöker se människan bakom beteendet. På samma sätt menar Ulrike att hon har velat höra sina barns röster och inte pressat dem att göra sådant som går mot deras önskemål. Naturligtvis med förbehåll, men i stora beslut som berör dem själva har barnen varit involverade. De tre kvinnorna har aktivt reflekterat kring de beslut

som fattats och har på det viset enligt Deweys ord (i Rodgers, 2002, 846 – 848) växt intellektuellt, emotionellt och moraliskt.

Att se båda sidor visar sig även i det att man ibland måste möta sådant man hellre skulle ha avstått från. En nära anhörigs död är något som alla tre har varit med om. Trots de svåra upplevelserna har de ändå förmåga att uppfatta dem som en del av livet och som någonting nödvändigt. Livet består inte enbart av medgång och positiva utmaningar, här ryms även motgång och förluster. Eftersom livsberättelserna gjordes upp ganska länge efter dessa upplevelser kan det vara så att det som framkommer är något som Molander (1993, i Granberg, 2004, 222) benämner *reflektionens bakåtriktade betydelse*. Med detta avser han att ett så att säga distanserat funderande i vilket man tar fram och undersöker det som hände, återupplivar känslorna för att sedan bedöma det inträffade på nytt. I reflektionen och distansen sker då ett lärande.

Motgångar noteras och sammanfattas även i kategorin *att våga misslyckas*. Dessa tre kvinnor har efter ett liv av lärande insett att det är genom att våga pröva nya saker och då inte vara rädd för att misslyckas som man lär sig. Det handlar om att göra egna erfarenheter och stå för det man har gjort. Alltid går det inte som man vill men då har man åtminstone försökt och på det viset växt som människa. Sett på det här viset är det kvinnorna som tillåter sig misslyckas, eftersom de tänker längre än till själva misslyckandet. En fråga kan då utgöras av hur misslyckandet finner sin plats i dagens samhälle, där stor vikt läggs vid prestation, perfekt yttre och att göra det rätta? I det erfarenhetsbaserade lärandet finner dock lärandet ypperligt sin plats. Det är genom de gjorda erfarenheterna (och då även misslyckanden) som man lär. Handlingen eller erfarenheten tolkas och reflekteras kring, den bedöms och testas i en ständigt framåtriktad process (Granberg, 2004, 77).

Den sista underkategorin inom den personliga utvecklingen är *att våga älska*, en kategori som jag ser det är nära förknippad med de tre tidigare nämnda. När man älskar en annan människa är man nyfiken på henne, man utlämnar sig själv och måste därför vara beredd på ett misslyckande i form av avstånd. Ytterligare måste man alltid, i alla lägen, även vara beredd att se den andra människans syn på det som berör relationen. Dessa tre kvinnor har vågat älska, och vågat visa att de gör det. Enligt Annas beskrivning har de varit så starka i kärleken att de gett varandra stor frihet och självständighet. Idag ger de vidare av sin kärlek till barn och barnbarn trots att det som Elise säger ”är kort tid framåt”. Det att våga älska ser jag som grunden i biograficitetstanken. Vi behöver fasta punkter som förankrar oss i tillvaron när våra biografier enligt Gildemeister och Robert (1986 i Alheit, 1994, 285) blivit allt mer

individuella. Vi måste kunna förutse förändring och på något sätt anpassa oss till denna. Att älska är att utlämna sig men även om så är, är det vi får tillbaka så mycket större.

7.3 En gemensam berättelse

I den gemensamma berättelsen har jag försökt sammansmälta alla tre berättelser till en fiktiv dito. Samtidigt som det här är ingens berättelse, är den allas. Det är berättelsen om en uppväxt och ett liv som sträcker sig över den senare halvan av 1900-talet fram till idag, 2013. Med allt vad detta liv har inneburit av upplevelser, erfarenheter och känslor.

Livet mitt

Jag föddes i ett Österbotten som höll på att återhämta sig efter kriget. Redan som liten fick jag lära mig att hjälpa till och alla i familjen hade sina egna sysslor. Min mor och far var strävsamma och ärliga, även om man i mitt hem sällan visade sina känslor öppet. Underförstått var dock att jag var älskad, önskad och uppskattad. Mor och far hade ständigt arbete och hemsysslor på gång och när jag som liten behövde passas var det ofta till de äldre i min närhet som jag skickades. Där fick jag höra sagor och bli ompysslad. Då förstod jag det kanske inte, men idag förstår jag att det var på det här sättet som mor och far visade mig kärlek: genom att arbeta för att vi, jag, skulle få det bättre. De ville ge mig det liv som de själva kanske inte fick. Samtidigt som de ville att jag skulle få med mig allt det viktiga man behöver i form av kunskap för att kunna skapa sig ett eget liv. Jag fick lära mig sy, sticka och sköta korna. Framförallt lära mig att ta mig fram, något som jag idag är tacksam för. Längre hade det nämligen inte varit så vanligt att man som flicka uppmuntrades att stå på egna ben.

Under de första åren i skolan trivdes jag. En del lärare finns kvar som stora förebilder, medan andra inte lämnade några större spår efter sig i mitt liv. De var kanske inte intresserade av små flickor och deras bekymmer. Jag minns lärarinnan som gav oss alla pris i skolskidningarna, men jag minns också läraren som med pekstickan i hand stod framför klassen och ropade ”det här är slöhet, slapphet och likgiltighet!”. Ja vad kan man säga? Det är så det är, världen och livet är full av olika människor.

Under ungdomsåren tyckte jag om att åka och dansa. Efter alla mina åtaganden hemma, naturligtvis. Ingen TV fanns, men när den första kom minns jag hur vi alla samlades för att

titta på Olympiaden i Rom år 1960. I svartvitt. Vem skulle göra något sådant idag? Åka hem till varandra och titta på TV? Då var det ju bara det ena programmet, idag har man ju tusen program att välja mellan!

När det var dags att välja riktning och yrke, var jag inte helt säker på vad jag ville bli. Jag valde mellan flera utbildningar som lockade mig och sökte in. Jag minns när jag åkte iväg, ung och grön, men ändå beslutsam att göra det bästa av mina möjligheter. Då trodde jag kanske att det var den enda utbildning jag skulle gå, men så fel jag hade! Sist och slutligen kom jag att gå många olika utbildningar i livet. Livet omkring mig har alltid intresserat mig och även om jag inte alltid hade möjlighet att göra det jag ville, så har jag försökt vandra med öppet sinne och med öppna ögon.

Livet har inte alltid varit lätt, men det hade jag inte heller förväntat mig. Jag minns när jag under flera år pendlade hundratala kilometer för att få de alla papper som behövdes. Jag minns hur jag satt och skrev sena nätter för att få in alla arbeten som skulle göras. Jag minns också hur jag som en ung flyttade första gången. Men livet blir vad man gör det till, livet ÄR. Och det är så det ska vara.

Jag fick man och barn, det var heller inte alltid lätt. Men man jobbar på sida vid sida och gör sitt bästa för att hålla familjen samman. Under småbarnsåren gick vårt liv ut på att mötas i ytterdörren. Ja våra barn... dem har jag visat och berättat för att jag tycker om. Jag ville att de skulle höra det, inte bara förnimma det. Jag fick till och med mina föräldrar att börja visa sina känslor! På ålderns höst är inget omöjligt.

Naturligtvis finns det sådant som jag skulle ha kunnat göra annorlunda. Kanske om jag inte hade haft för bråttom utan visat mer tålamod. Men det är svårt att visa tålamod när livet hela tiden driver en framåt, vidare! Det fanns och finns någonting inom mig som brann och ännu brinner, som fyller mig med nyfikenhet inför allt det okända. Men tanken över det som inte blev gjort eller det som gjordes fel är inget jag ältar. Det är så här det blev, det är så här jag gjorde och levde. Det är mitt liv.

7.4 Sammanfattande reflektion

I avhandlingen var min utgångspunkt att söka förståelse för och beskriva det livslånga lärandet såsom det visar sig i politiska strategier, teorier kring lärande samt hur lärandet framträder i individuella livsberättelser. Jag ville se om det lilla perspektivet bestående av

livsberättelserna speglas i det stora perspektivet bestående av strategierna. Speglingen framkom, kvinnorna har lärt för att vara delaktiga i samhället, för att vara anställningsbara och för personlig utveckling. Men speglingens riktning är svår att uttala, från vilket håll ska lärandet betraktas? Utgående från undersökningen kunde konstateras att drivkraft förvisso kommit utifrån, det vill säga samhället, men den starkaste påverkan har utan tvekan skett inifrån genom den reflektiva läggning som alla tre kvinnorna uppvisade.

Den syn på lärande som framkommit i undersökningen är väldigt öppen på så sätt att lärande betraktas som förändring. En förändring som sker genom att kritiskt reflektera över erfarenhet och handling. Kommen så här långt i processen inser jag dock att det var någonting annat än livslångt lärande som jag sist och slutligen fångade, men vad? För att få klarhet vände jag mig åter mot forskningen, ut på internet och till böckernas värld. Det jag fann var en artikel av Peter Jarvis från 1987, *Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life*, i vars text jag kunde läsa mycket av det jag fått ta del av genom arbetet med livsberättelserna. Jarvis talar om att lära *från* och *i* livet.

Vidare menar Jarvis att allt lärande har sin utgång i erfarenheter och i den process som sker när vi transformerar dessa. I transformationen reflekterar vi över och tolkar erfarenheterna för att om möjligt finna mening, något som man kanske inte alltid finner. Eftersom nämnda erfarenheter görs i och genom livet, eller som han säger ”... occur throughout the process of living”, så menar han att det överallt där det finns liv, även finns potentiella möjligheter och erfarenheter att lära av. Våra liv äger rum under ett visst tidsspann och i en viss socio-kulturell-temporär livsvärld. Här lever vi och gör erfarenheter, här tillägnar vi oss kunskap, förmågor och värderingar. (Jarvis, 1987, 164 – 172).

Peter Jarvis hjälper mig sålunda med att ge begreppen för min forskning, alla komponenter är med från erfarenhet och transformation till biografi och reflektion. Kan det vara så outsägligt enkelt, men samtidigt så bottenlöst svårt – att det är genom att leva livet som vi lär? Med denna stilla undran avslutas sålunda diskussionen.

8 Sammanfattning och underlag till fortsatt forskning

Whether I shall turn out to be the hero of my own life, or whether that station will be held by anybody else, these pages must show.

Charles Dickens

Det synliga arbetet med avhandlingen har sträckt sig över två år, men i själva verket har det pågått och kommer att pågå betydligt mycket längre än så. En undran inför mänskligt liv och lärande finns ännu kvar hos mig och min förhoppning är att någon gång forska vidare kring temat *med livet som lärare*. Metoden skulle vara densamma, livsberättelser, men ansatsen skulle då vara livsvärldsfenomenologisk. Utgående från livsvärldsfenomenologin vill jag söka förståelse för hur specifika händelser och skeden i livet så att säga flyttat horisonten och genom det lärt individen.

Med en värld som i snabb takt förändras är lärande och kompetensutveckling avgörande, för såväl ekonomi som delaktighet. Ur samhällelig synvinkel är därför forskning kring liv och lärande synnerligen viktig och tänkbara uppslag kring vad forskningen kunde röra sig om är många. Redan i denna småskaliga undersökning framkom skillnader i viljan till att fortbilda sig och i en större undersökning kunde fokus utgöras av just denna skillnad. Likaså framkom skillnader i förutsättningar för att delta i fortbildning, varför ett område kunde utgöras av hur man utjämnar dessa skillnader. Vad krävs av samhället för att alla på lika grund verkligen ska ha möjligheter till ett livslångt lärande?

Med detta låter jag mig för en stund vara tillfreds.

Litteraturförteckning:

- Aaltola, J. och Valli, R. (red.). (2007). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alheit, P. (1994). The "Biographical question" as a challenge to adult education. [Elektronisk version]. *International Review of Education*, 40 (3 – 5): 283 – 298.
- Antikainen, A. (1998). Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. & Huotelin, H. (1996). *Living in a learning society*. London: The Falmer Press.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. 19 (1): 2 – 19.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2001). *Lifelong learning: theories and values*. Hämtad 22.3.2012 från <http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=lifelong%20learning%3A%20theories%20and%20values&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leeds.ac.uk%2Feducol%2Fdocuments%2F00002564.doc&ei=i4JrT8r7BIiB4gTK5fCSBg&usg=AFQjCNGSLncAgBYcbEZuYAGCdvvPFfx7pw&cad=rja>
- Beard, C. & Wilson, P. J. (2002). *Experiential learning*. London: Kogan Page. (2009).
- Biesta, G. (2006). Vad är det för mening med livslångt lärande om livslångt lärande inte har någon mening. *Nät och bildning. Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*. Hämtad 9.3.2012 från http://www.resurs.folkbildning.net/reflex/CFL-webbplats-natobildning/html/nr_3_06/vad_ar_det_for_mening.htm
- Bourner, T. (2003): Assessing reflective learning. [Elektronisk version] *Education + Training*, 45 (5): 267-272.
- Bron, A. (2005). *Lära och utvecklas tillsammans*. Hämtad 20.5.2013 från http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.96057.1343201596!/menu/standard/file/agnieszka_bron.pdf
- Cedefop. (2008). *Terminology of European education and training policy*. Hämtad 11.11.2013 från http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF
- Crick, R. & Wilson, K. (2005). Being a learner: a virtue for the 21st century. [Elektronisk version] *British Journal of Educational Studies*. 53 (3): 359 – 374.
- Ellström, P-E. (uå). *Livslångt lärande*. Hämtad 13.4.2012 från http://www.kultur.gu.se/digitalAssets/1182/1182110_ellstrm.pdf

- Emsheimer, P., Hansson, H. & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- EU. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Hämtad 2.4.2012 från <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- EU. (2001). *Meddelande från kommissionen: Att förverkliga det europeiska området för livslångt lärande*. Hämtad 16.5.2013 från <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:SV:PDF>
- EU. (2012). Hemsida. Hämtad 28.3.2012 http://europa.eu/index_sv.htm
- Faure et al. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Hämtad 27.3.2012 från <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
- Finger, M. & Asun, M. J. (2001). *Adult education at the crossroads*. London & New York: Zed Books. (2004).
- From, J., Holmgren, C. (2005). För EU i tiden. En betraktelse över svensk kommunal vuxenutbildning [Elektronisk version]. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2005 (10): 139 – 146.
- Gelter, H. (2003): Why is reflective thinking uncommon? [Elektronisk version] *Reflective practice*, 4 (3): 337 – 344.
- Goodson, I. (2006). The Rise of the Life Narrative. *Teacher Education Quarterly*. 2006. Hämtad 12.11.2013 från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795220.pdf>
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur. (2009).
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research. Ingår i *Narrative research – voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hörnqvist, M-L. (2000). Att uppleva sig duktig – ett parallellt lärande. Ingår i E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2003). *Towards a contemporary theory of learning*. Hämtad 23.5.2013 från http://www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/februar_2005.html
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Illeris, K. (2005). *Laeringsteori og hvad den kan bruges till i paedagogisk praksis*. Hämtad 23.5.2013 från http://www.emu.dk/sem/stu/debat/profilen/februar_2005.html
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Pozkal: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (red.) (2009). *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.

- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Infed.org. (2013). Malcom Knowles, hämtad 23.9.2013 <http://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. [Elektronisk version] *Adult Education Quarterly*. 37 (3): 164 - 172
- Jarvis, P. (2009a). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2009b). Learning to be a person in society. Ingår i K. Illeris, (red.) (2009). *Contemporary theories of learning*. Oxon: Routledge.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning and Reflective Learning Practices. [Elektronisk version] *Adult Education Quarterly*. 61 (2) 181 – 197.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (red.) (1999). *Making Meaning of Narratives*. London: Sage Publications.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005): Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. [Elektronisk version] *Academy of Management Learning and Education* 4 (2): 193-212.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. [Elektronisk version] *Adult Education Quarterly*, 55 (1): 60 – 68.
- Merrill, B. (2003). Adult Education and Citizenship ingår i *Adult learning, citizenship and community voices*. Eastbourne. Antony Rowe. (2005).
- Mezirow, J. & Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moen, T. (2006). Reflections of the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*. 5 (4): 1 – 11.
- MOT. (2013). Sökord: Disorienting. Hämtad via Nelli, 21.5.2013.
- Mälkki, K. (2012). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. [Elektronisk version] *Adult Education Quarterly*, 62, (3): 207 – 229.

- Nationalencyklopedin. (2013) Sökord: Hermeneutik. Hämtad 28.5.2013 från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/lang/hermeneutik>
- Nationalencyklopedin. (2012). Sökord: Problem. Hämtad 23.1.2012 från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/kort/problem>
- Nationalencyklopedin. (2013). Sökord: Transformer. Hämtad 21.5.2013 från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/kort/transformera>
- Nationalencyklopedin. (2012). Sökord: Reflexion. Hämtad 23.1.2012 från <http://www.ne.se.ezproxy.vasa.abo.fi/kort/reflexion/1454570>
- OECD. (2004). *Policy Brief, Lifelong learning*. Hämtad 16.5.2013 från <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/29478789.pdf>
- OECD. (2012). Hemsida. Hämtad 28.3.2012 http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Parry, G. (1999). Education can do all. Ingår i N. Geras, & R. Wokler. *Enlightenment and Modernity*. New York: Palgrave Publishers.
- Rinne, R. & Jauhiainen A. (2007). The meaning of lifelong learning, aging generations and knowledge society. Ingår i R. Rinne, H. Heikkinen, & P. Salo (red.). *Adult education – Liberty, fraternity, equality? Nordic views on lifelong learning*. Åbo: Finnish Educational Research Association.
- Robertson, A. (2005). Narrativanalys. Ingår i G. Bergström & K. Boréus *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Rodgers, C. (2002): Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective thinking hämtad 9.1.2012 från <http://www.jcu.edu/education/ed100/Rodgers,%20C.%20%282002%29.%20Defining%20Reflection%20Another%20Look%20at%20John%20Dewey%20and%20Reflective%20Thinking.%20Teachers%20College%20Record,%20104%284%29,%20842-866..pdf>
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. [Elektronisk version] *Compare*. 36 (3): 327 – 341.
- Schuetze, H. G. (2006). International concepts and agendas of lifelong learning. [Elektronisk version] *Compare*. 26 (3): 289 – 306.
- Sikes Pat. (2006). Hemsida. *Narrative approaches to education research*. Hämtad 12.11.2013 från <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/narrative/narrativehome.htm>
- Skott, C. (red.). (2004). *Berättelsens praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Snellman, M-L. (2009). *Det är ju inte hela tiden bara lycka heller*. Doktorsavhandling, Umeå Universitet. Hämtad 5.6.2013 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:281464/FULLTEXT01>

- Stroobants, V. (2005). Stories about learning in narrative biographical research. [Elektronisk version] *International Journal of Qualitative studies in education*. 18 (1): 47 – 61
- Säljö, R. (2008). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Taylor, E. (2009). Fostering transformative learning. Ingår i *Transformative learning in practice*. J. Mezirow & E. W. Taylor. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuschling, A. och Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. [Elektronisk version] *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 38, No. 4.
- Unesco, hemsida. (2012). <http://www.unesco.org/new/en/education/>
- Unesco. (2002). *Learning to be. A holistic and integrated approach to values education for human development*. Hämtad 27.3.2012 från <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127914e.pdf>
- Wahlgren, B., Höyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og laering – Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- West, L., Alheit, P., Siig Andersen, A. & Merrill, B (red.). (2007). *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: European perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder och inga kvantitativa heller för den delen. [Elektronisk version] *Pedagogisk forskning i Sverige*. 6 (4): 270 – 292.

Bilaga 1

Hej,

Vasa 4.10.2012

Jag heter Linda Ahlbäck och studerar vid Åbo Akademi där jag läser allmän pedagogik. Det att jag läser just allmän pedagogik innebär att jag inte siktar på att bli lärare utan är mer inriktad på administration och pedagogikens roll i olika sammanhang både i och utanför skolan.

För tillfället skriver jag min magistersavhandling och det är därför som jag är här idag, och här som ni förhoppningsvis kommer in bilden. Det ämne som intresserar mig är livslångt lärande, någonting som ni kanske har märkt är på tapeten i många sammanhang idag. Naturligtvis är det positivt att man ser på lärande som en möjlighet för alla: vi får gå kurser och fortbilda oss kring det mesta som intresserar oss. Men det finns alltid två sidor av allt och lärande kan ibland även betraktas som negativt och en skyldighet. Vi tillåts till exempel inte stanna upp i våra arbeten utan ska hela tiden utveckla oss vidare.

Idag när man tar upp livslångt lärande i olika strategier exempelvis från EU, så ser man lärande mer som ett nationalekonomiskt begrepp. Vi ska alla lära oss, men kanske inte så mycket för den egna glädjen och tillfredsställelsen, utan mer för vårt lands ekonomi ska hållas på fötter. Livslångt lärande ses inte som ett mål utan ett medel. Jag antar att det kanske inte är för detta högre mål, den nationella ekonomin, som vi lär oss genom livet, utan jag tror att det är för andra mer personliga syften. Därför vill jag dels undersöka vad lärande innebär för oss som enskilda individer, eftersom lärande omfattar så mycket! Det är ju inte bara i skolbänken vi lär oss utan i princip överallt. Vi lär oss av varandra, när vi läser tidningen, när vi reser osv. Jag är också intresserad av för vad och för vilka syften man genom åren lärt sig.

Jag söker nu några personer som vill komma och berätta för mig om ert lärande under livet. Det blir ingen regelrätt intervju utan mer som ett samtal, det är en berättelse som jag vill få fram. Jag bandar allt och skriver sedan ner ordagrant vad som sagts. Om en tid kommer jag att komma tillbaka till er så att ni får läsa igenom det som sades och eventuellt diskuterar vi där ännu en gång kring sådant som lämnade i dina eller mina tankar. Orsaken till att jag vänder mig just till er är att jag vill prata med personer som har ett längre livsperspektiv.

Allt är anonymt. Det som syns i avhandlingen är icke namnförsedda citat ur berättelserna. Om någon är villig att komma med kan vi tillsammans fundera på var samtalstillfällena ska genomföras. Någon vill kanske vara hemma hos sig andra kanske här.

Jag vet själv hur det är att plötsligt uppmanas bestämma sig för någonting så ni behöver inte känna någon press här eller nu. Ta dock gärna kontakt om du känner att du vill delta!

Med vänliga hälsningar, Linda Ahlbäck, tfn: 044 3222019 e-post: linda.ahlback@abo.fi

Bilaga 2**Intervjumanual avhandling pro gradu – tema *lärande*****Allmänt**

Kort personlig bakgrund – namn, ålder, familj

Intressen.

Hur skulle du beskriva dig själv som person?

Frågor kring lärande

Vad är lärande för dig alternativt

Hur skulle du beskriva lärande

När tänds din lust att lära

I vilka situationer lär du dig bäst

Berätta kring en lärdom som följt med dig genom livet

Berätta kring en lärdom du önskar förmedla till dina barn

Ditt liv och lärande

Berättelsen om ditt liv utgående från människans tre åldrar:

Den Första Åldern:

Någon egenskap som dina föräldrar värdesatte?

Ditt första minne som berör någon lärande situation.

Någon som haft stort inflytande över ditt liv; gett dig lärdom som följt med hela livet?

Skoltiden.

Dina ungdomsår – insikter och milstolpar gjorda.

Den Andra Åldern:

Val av utbildning – på vilka grunder?

Tiden som yrkesverksam, kunskaper erövrade.

Bildande av familj.

Livsförändringen barn-förälder.

Utveckling under arbetet.

Vad är enligt dig det viktigaste som du har förmedlat till dina barn?

Den Tredje Åldern:

Livsförändringen förälder – mor/farförälder.

Tiden före pensionering och efter.

Tidpunkt för pensioneringen i livet – tidigt/sent enligt dig?

Intressen som följt med dig genom livet.

Vad gör du idag?

Egenskaper som du värdesätter hos andra.

En kunskap som du inte skulle kunna klara dig utan.

Finns det kunskaper du önskar att du inte hade behövt ta del av?